

La práctica pedagógica de docentes de escuelas en tiempos de pandemia

The pedagogical practice of school teachers in times of pandemic

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*, Maybeth Yosselin Llanos Espinoza**, Abril Lourdes Gloria Aliaga***

RESUMEN

El tema de este estudio es la práctica pedagógica docente durante la pandemia. El objetivo de la investigación es analizar la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial y primaria en tiempos de pandemia. Es un estudio cualitativo que recogió información con una entrevista semiestructurada por medio de la plataforma Zoom. Luego del análisis de todos los hallazgos, se obtuvieron las siguientes conclusiones. La interacción docente-estudiante ha sido un gran reto debido a las dificultades tecnológicas, por lo que la motivación con diversas estrategias y el trabajo con padres ha resultado un óptimo método para enfrentarlo; también, el proceso educativo se ha visto afectado por diferentes dificultades del contexto individual de cada estudiante, lo que ha ocasionado una mayor carga laboral para las docentes y, finalmente, el proceso reflexivo ha posibilitado que las docentes cuestionen su práctica y la transformen en la búsqueda de un óptimo ejercicio pedagógico.

Palabras clave: Práctica pedagógica, estrategias educativas, enseñanza, aprendizaje, tecnología educacional.

* Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como docente y director en la Maestría en Educación (PUCP). Es Ph. D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Integrante del grupo de investigación GEDEP. Contacto: aosanchezh@pucp.edu.pe Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

** Estudiante de Noveno ciclo de Educación Inicial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) Contacto: maybeth.llanos@pucp.edu.pe Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8419-6367>

*** Estudiante de Noveno ciclo en Educación Primaria. Es cofundadora de "La Mochila de Koeko", organización juvenil que brinda recursos educativos para desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo. Contacto: agloria@pucp.edu.pe Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5936-7171>

SUMMARY

The subject of this study is the pedagogical practice of teachers during the pandemic. The research objective is to analyze the pedagogical approach of pre-school and elementary school teachers during the pandemic. A qualitative study collected information through a semi-structured interview using Zoom. We arrived at the following conclusions after analyzing our findings. The teacher-student interaction has been challenging due to technical difficulties, so motivation with different strategies and work with parents has been an optimal method to face it. Also, further individual challenges have affected the educational process, causing a more significant workload for teachers. Finally, the reflective process has enabled teachers to question their practice and transform it to search for an optimal pedagogical exercise.

Key words:
pedagogical practice,
educational strategies,
teaching, learning,
educational technology.

1. Marco conceptual

1.1 Comprendiendo la práctica pedagógica

Cuando se habla de práctica pedagógica queda implícito que se refiere a la labor de un maestro, pero es claro que esta práctica no se limita a las acciones del docente, sino que va mucho más allá. La práctica pedagógica puede llegar a delimitar el clima del aula e incluso influir en el desarrollo profesional del docente. En ese sentido, queda claro que la práctica pedagógica “es el núcleo fundamental de la labor docente” (Tamayo, 2017, p. 3). No obstante, debido a la gran implicancia y complejidad que tiene la labor pedagógica en la acción educativa, los autores no coinciden en una conceptualización exacta del término.

Algunos aportes como el de Ávalos (2002), Duque, Rodríguez y Vallejo (2013) y Sánchez-Bozo, Isea y Vera (2021) consideran que la práctica pedagógica implica todas las acciones que el docente realiza y tienen relación con su labor profesional, que comprende la didáctica, conocimientos, aspectos procedimentales y de planificación, así como el manejo de diversas estrategias que impulsan el desarrollo de la educación. Estas acciones se complementan con conocer las características, necesidades, procesos del pensamiento y limitaciones de los estudiantes, de esta manera, de acuerdo con Sánchez y Ferrando (2021), los docentes pueden ejercer su rol pertinentemente mediante la guía de experiencias de aprendizaje que posibilitan que los educandos construyan sus conocimientos.

Es así como la práctica pedagógica le da la oportunidad al docente para experimentar didácticamente, investigar, madurar y configurarse profesionalmente, moldeando su perfil docente. En ese sentido, la práctica pedagógica “se constituye como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad” (Fandiño & Bermúdez, 2015, p. 31).

Sobre la base de todo lo mencionado anteriormente, resulta importante mencionar que, coincidiendo con Angulo y Álvarez (2010), se debe tratar el término de práctica pedagógica desde una perspectiva integradora.

Dimensiones

La práctica pedagógica incluye diversas dimensiones que los autores clasifican de diversas formas en sus aportes. Una primera división de las dimensiones es la mencionada por Contreras (2003), quien afirma que se toman en cuenta todas las acciones del docente y su implicancia en el ambiente educativo. La primera dimensión es la *dimensión institucional*, que hace referencia a la escuela en la que el docente ejerce su práctica pedagógica. La escuela se concibe como la plataforma más importante de socialización, donde el maestro aprende a desenvolverse en su ambiente profesional y también las normas, valores, metodologías y dinámicas propias de la institución que influyen en la práctica pedagógica.

La segunda dimensión, que está estrechamente relacionada con la anterior, es la *dimensión interpersonal* (Contreras, 2003) y se refiere a las interacciones de los actores dentro del ambiente educativo; estudiantes, docentes, padres de familia, coordinadores, directivos, etc. Esta constante interacción genera un clima institucional particular en la escuela, el que influye determinantemente en las interacciones dentro del salón de clases.

La *dimensión personal* es la tercera mencionada por Contreras (2003), y se refiere a considerar al docente como un individuo complejo y que guía sus acciones sobre la base de sus principios, experiencias, conocimientos y decisiones personales.

Por otro lado, y retomando las dimensiones de Contreras (2003), se menciona la *dimensión social*, en la que se toma en cuenta la forma particular en la que el docente se desenvuelve en su labor con los estudiantes y la calidad de relación que se establece entre estos actores. Asimismo, se menciona la *dimensión valórica*, donde se implican los principios de los docentes, sus valores y su visión del mundo, que es transmitida consciente o inconscientemente a los estudiantes. Esto sucede también con los valores de la institución que, como se mencionó anteriormente, influyen en la educación de los estudiantes.

Como última dimensión se considera la *dimensión didáctica*, que concibe al docente como agente facilitador de los aprendizajes que necesitan ser reconstruidos por los estudiantes (Contreras, 2003). Dentro de esta última dimensión se pueden incluir las dimensiones que

Fandiño y Bermúdez (2015) consideran para la práctica pedagógica. La primera es la *dimensión disciplinar*, que hace referencia al manejo del contenido teórico por parte del docente para presentar los temas en clase. Esta dimensión se complementa con la procedimental, que considera las estrategias y acciones que el docente realiza y propone desarrollar los temas en clase.

Dentro de la división de Fandiño y Bermúdez también se considera la dimensión estratégica, que consiste en la capacidad del docente para resolver conflictos en el aula y durante las sesiones de clase. Esta dimensión se complementa con la dimensión ético-política, que se refiere a los principios y valores que llevan al docente a tomar decisiones, en este caso, frente a los conflictos que puedan surgir en el aula (Fandiño & Bermúdez, 2015). Esta última dimensión influye directamente en la concepción de que los estudiantes se forman de la sociedad y de lo que es considerado correcto, por lo que es pertinente que el docente reflexione exhaustivamente sobre este punto.

Características

Por otro lado, la práctica pedagógica tiene diversas características que reflejan la complejidad de este término. En ese sentido, se utilizarán distintos autores para exponer los distintos planteamientos respecto al tema. Desde una primera perspectiva, Cárdenas (2016) afirma que la práctica pedagógica tiene una característica eminentemente activa y que requiere de la planificación, implementación y ejecución de actividades en un aula para poder asegurar el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes.

Añadido a esto, Duque, Rodríguez y Vallejo (2013) afirman que las distintas prácticas pedagógicas deben potencializar el desarrollo humano; permitir la socialización; resaltar valores como el respeto e igualdad; que sean pertinentes en el proceso formativo y se generen espacios de construcción colectiva donde el estudiante se sienta parte de la clase.

Al respecto, Díaz (2006) manifiesta que toda práctica pedagógica está inmersa en una diversidad de valores, los cuales han sido desarrollados por el docente en su vida personal, académica y profesional. Además, este autor sostiene que estos valores determinan el perfil humano que el docente desea construir y formar en sus estudiantes. En

este sentido, resulta fundamental que los docentes realicen una visión introspectiva con la finalidad de identificar y analizar los valores y con ello, reconocer al estudiante que desean formar y, sobre todo, evaluar el grado en el que este ideal limita la individualidad de cada uno.

Por su parte, Valencia (2008) destaca que la práctica pedagógica se encuentra íntimamente vinculada con las distintas relaciones que surgen en el contexto educativo, tanto las diversas relaciones interpersonales como las diferentes disposiciones académicas e institucionales que son resumidas en las normas institucionales, en las jerarquías existentes y en los aspectos que el docente tiene que enseñar “acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional” (p. 3).

Asimismo, Parra y Galindo (2016) afirman que la práctica pedagógica ocasiona que el docente desarrolle su vocación y profesión desde el crecimiento, la reconstrucción y la transformación de la propia labor pedagógica. De esto último se desprende que la práctica pedagógica está en una continua transformación, la cual es producida por una reflexión crítica sobre el papel que se tiene como docente. En este sentido, como afirma Patiño (2006), la práctica pedagógica es un proceso gradual, puesto que el docente tiene que analizar su labor pedagógica constantemente y, así, realizar los cambios y transformaciones necesarias para un óptimo ejercicio docente.

1.2 Aspectos de la práctica pedagógica

Dentro de la práctica pedagógica existen tres aspectos fundamentales que, si bien son muy diversos porque dependen del contexto, se encuentran permanentemente ligados al trabajo del docente en aula, la interacción entre discente y docente, el proceso educativo y la reflexión docente. El primer aspecto se refiere a la interacción docente-estudiante. Según Díaz (2006) el tipo de interacción entre docentes y estudiantes se encuentra influenciado por la concepción del docente sobre el tipo de persona que quiere formar y la sociedad ideal que desea.

Las interacciones en el aula también se encuentran influenciadas por las normas institucionales de cada colegio en particular y por la dinámica social que en él se genera (Hashash, Abouchedid & Abourjeily, 2018). También es importante recordar que, además de determinar el

clima del aula, la interacción con los docentes también influye en el bienestar emocional de sus estudiantes (Yan, Evans & Harvey, 2011).

En relación con el segundo aspecto, denominado el proceso de enseñanza-aprendizaje, Díaz (2006) afirma que el currículo es un componente inmerso en el proceso educativo, puesto que es el documento oficial que determina el tipo de enseñanza que realizará el docente y el tipo de aprendizaje que desarrollará el estudiante. Además, este autor reconoce que dentro del currículo no solo existe el documento oficial, sino que también se encuentra presente el currículo oculto “derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución” (p. 91). En este sentido, se identifica que existe un tercer tipo de currículo llamado currículo real, el cual es el resultado de la combinación entre el documento oficial y el currículo oculto (Díaz, 2006).

Por su parte, Parra y Galindo (2016) manifiestan que las tecnologías de la información y de la comunicación también influyen de gran manera en el proceso educativo porque posibilitan nuevas formas de aprendizaje y de la construcción del conocimiento. De esta manera, se visibiliza que la tecnología exige una transformación e innovación en la práctica pedagógica para que los docentes tengan un óptimo ejercicio de su labor.

Cabe mencionar también que el Ministerio de Educación publicó las “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19” (Ministerio de Educación, 2020). Este documento tiene el objetivo de orientar las acciones de los directivos, los docentes y demás agentes educativos para la reprogramación curricular de las actividades académicas en las escuelas públicas y privadas de todo el Perú. Este documento introdujo la plataforma de “Aprendo en Casa” para llevar las clases en todos los colegios del sector privado.

Por último, el proceso reflexivo docente. Por lo recogido en los aportes teóricos, la práctica pedagógica también es considerada como un proceso reflexivo en el que el docente autoevalúa sus acciones y afronta retos con el apoyo de su conocimiento teórico y su experiencia previa (Mineducación, s. f.). Asimismo, durante su accionar pedagógico, el docente tiene que reflexionar sobre las nuevas problemáticas que se le presentan y debe plantear acciones para su solución.

Sobre este proceso de reflexión, Díaz (2006) afirma que el docente, en primera instancia, recrea situaciones significativas dentro de su práctica pedagógica para poder reflexionar sobre ciertas características y acciones que requieren un análisis más profundo. Luego se reflexiona sobre las acciones que realiza el docente frente a estas circunstancias, así como la forma en que maneja los conocimientos e imparte las clases. Por último, se realiza un análisis sobre lo que implica la práctica pedagógica y cómo es que se puede mejorar en pos de brindar una educación de calidad a los educandos (Díaz, 2006).

Finalmente, se puede reconocer que la práctica pedagógica es un concepto sumamente complejo e importante en la labor docente (Díaz, 2006). Al respecto, Patiño (2006) manifiesta que la práctica pedagógica es un componente esencial para el docente, ya que le permite desarrollarse con identidad en la profesión y, como consecuencia, posibilita que el docente analice las prácticas tradicionales con el fin de rescatar lo positivo de ellas e innovar en las rutinas que no contribuyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Caballero y Ocampo (2018) sostienen que esta práctica es indispensable porque pone en evidencia la propuesta pedagógica de la escuela que se realiza en el aula, es decir, cómo se forman los estudiantes. De esta manera, se puede percibir que la práctica pedagógica también refleja las características particulares de la propia institución educativa, puesto que el docente se desenvuelve dentro de una comunidad educativa específica y enriquece su trabajo y desempeño con ella.

2. Diseño metodológico

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo porque considera una visión integral y humanística de las interacciones sociales en contextos reales (Quecedo & Castaño, 2002), lo que permite un análisis más contextual en las investigaciones en ámbitos educativos. Para poder dar respuesta al problema inicial, el objetivo planteado fue analizar la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial y primario en tiempos de pandemia. En ese sentido, se organizó la información en tres categorías.

La primera categoría de interacción docente-estudiante se centró en conocer los medios usados, los roles de los actores educativos y las

características de la interacción virtual. La segunda, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, considera las principales características de la educación virtual, las adaptaciones que los docentes han realizado y las dificultades que han tenido y tienen en las clases remotas. Por último, el proceso reflexivo docente recoge las impresiones de los docentes sobre su experiencia y los principales aprendizajes que obtuvieron.

Para recoger la información y experiencias de los docentes se empleó la entrevista semiestructurada, debido a que le brinda flexibilidad al entrevistado para *explayarse* y brindar más información respecto de cada pregunta (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). De este modo, el instrumento de recojo fue la guía de preguntas preparada previamente a la aplicación de dicha entrevista. Las preguntas planteadas en la guía se formularon de acuerdo con las categorías explicadas previamente, las cuales se aplicaron a 8 docentes. Las entrevistadas son mujeres y tienen entre 17 y 25 años de experiencia en aula y superan los 40 años. De acuerdo con la característica del estudio, 4 docentes enseñan en el nivel inicial y las otras 4 en el nivel primario, cada una con más de 22 estudiantes en aula. Cabe resaltar que el estudio no es comparativo, pero trata de comprender lo sucedido en ambos niveles (inicial y primaria) de la Educación Básica regular.

Por su parte, debido a la pandemia, todas las entrevistas se realizaron de forma virtual por la plataforma Zoom y cada una tuvo una duración de 40 minutos a una hora aproximadamente. Previo a la aplicación de la entrevista se entregó un consentimiento informado en el que se certificaba el anonimato de las docentes y el tratamiento exclusivamente académico de toda la información brindada, por lo que a todas las entrevistadas se les consignó un código, E1_I o E3_P, la última letra está relacionada con el nivel. La información recogida fue analizada usando la técnica *open coding*, lo que permitió codificar los hallazgos.

3. Interpretación de los hallazgos

Con respecto a la “interacción docente-estudiante” se ha obtenido que las docentes tuvieron dos maneras distintas de relacionarse con sus estudiantes debido a la brecha digital. Por un lado, se han utilizado las videollamadas en inicial y primaria (E1_I; E3_I; E4_I; E3_P), una docente menciona que “Todo ha sido por Zoom, les preguntaba, trataba de que tengan confianza, les preguntaba qué opinaban de tal cosa” (E3_P). En

cambio, los demás destacan que han empleado las videollamadas solo para actividades o reuniones específicas. Por otro lado, se ha usado la red social de WhatsApp como principal medio de comunicación, tanto con los estudiantes (E3_I; E4_I; E2_I; E4_P) como con los padres de familia (E2_I; E3_I; E4_I; E3_P) por la mayoría de los entrevistados.

En este sentido, los docentes perciben a la tecnología de distintas maneras respecto al papel que consideran que tiene en la interacción entre ellos y sus estudiantes. Así, desde un punto de vista, se cree que la tecnología limita las oportunidades de educación (E1_I; E4_I), debido a que esta ocasionó que algunos de los estudiantes se retiraran del colegio o se incorporaran tardíamente a él. En cambio, otra mirada docente considera que la tecnología permite que la educación continua, por lo que esta se convierte en un apoyo (E1_I; E2_I; E2_P) por sus herramientas, en el medio que une y refuerza lazos (E1_I; E4_I; E2_P; E3_P) por lograr que todos se puedan vincular, en aquella que posibilita la adaptación (E2_I) ante cualquier situación, en la que facilita compartir información (E1_P) a través de sus diversas herramientas, y en la que permite conocer la realidad de los alumnos (E1_P; E4_P) al tener un contacto virtual cercano con sus hogares.

Siguiendo con la primera categoría, se ha encontrado que la motivación ha sido un elemento fundamental entre la interacción docente-estudiante, puesto que, a través de diversas estrategias, ha permitido que cada estudiante se sienta predispuesto a aprender. Así, se tienen distintas actividades que los docentes incluyeron en sus clases virtuales, tales como el espacio de cuentacuentos (E1_I), las manualidades (E4_P), los concursos (E4_P) y los juegos (E3_P), donde cada uno tuvo un papel importante en todas las sesiones. Otra estrategia que resulta interesante es mantener las rutinas de las clases presenciales (E2_P), es decir, “les dije a mis niños que tenían que entrar a las clases bañados, peinados, con el polo o la casaca del colegio, les decía que era como si estuvieran yendo a clases normales”. En este sentido, las entrevistadas buscaron que los estudiantes se motivaran simulando prepararse para una clase presencial.

Asimismo, sale a relucir que el aspecto emocional es crucial en la motivación. Respecto a esto, una docente reconoció que tener interacciones con sus estudiantes en tiempo real (E4_I) y trabajar en pequeños grupos (E4_P) son óptimas estrategias para motivar, por-

que “cuando trabajamos directamente se emocionan cuando te ven y cuando conversan”. Del mismo modo, otras docentes afirman que los reconocimientos a los estudiantes por la participación (E2_I; E4_I; E4_P) como los diplomas, las tarjetitas de felicitaciones y los premios tienen un gran efecto, porque “los estudiantes se emocionan y crean expectativas” (E4_I). Además, a raíz de la pandemia y la cuarentena, el soporte emocional a los estudiantes (E4_I; E1_P) ha sido indispensable para motivar, porque “había muchos niños que llamaban y decían que no le entendían a su mamá” (E1_P), y resultó necesario “dar soporte y conversar más con ellos” (E4_I).

Para finalizar esta categoría, las docentes entrevistadas han reconocido el papel indispensable de los padres de familia para el acompañamiento en las clases virtuales, por lo que implementaron distintas estrategias para que puedan ser orientados y puedan apoyar a sus hijos. De esta manera, hicieron talleres (E1_I; E4_I; E1_P; E3_P), motivaron la reflexión sobre el aprendizaje (E2_I), los incluyeron a las actividades del colegio (E1_I), hicieron reuniones bimestrales (E2_P; E3_P) para conversar sobre el desempeño de los estudiantes, realizaron normas de convivencia con los padres (E4_I) y utilizaron las buenas experiencias de los estudiantes para motivarlos. Así, cuando pudieron tener un vínculo fuerte con los padres, obtuvieron su apoyo significativo (E1_I; E3_I; E4_I; E2_P) para “el logro de la enseñanza-aprendizaje” (E4_I).

Con relación al “proceso de enseñanza-aprendizaje” que realizaron las docentes con sus estudiantes durante la pandemia, sobre la planificación de las sesiones, la mayoría de las docentes, al ejercer en el ámbito público, indican que se guiaban por la plataforma educativa “Aprendo en casa”, por lo que planificaban sus clases semanalmente (E4_P). Un caso específico fue en el que se tuvo que adaptar las actividades a un aula multigrado: “Yo tenía dos edades, pero trabajaba con la planificación de cinco años, y ya para las actividades que le mandaba a casa, si eran de acuerdo con las competencias que se trabajaron” (E3_I).

La mayor parte de la labor docente durante la pandemia se centró en reforzar los contenidos que brindaba “Aprendo en casa”, como adaptar el formato y el lenguaje de la ficha instructiva (E1_I, E4_I, E1_P), delimitar las actividades que se hacen en casa (E4_P), realizar actividades o materiales para complementar el tema (E1_I, E2_I, E3_I)

o incluso realizar sesiones virtuales para ampliar el tema: “Nos hemos ceñido a ‘Aprendo en casa’, pero en las sesiones de Zoom, como que nos daba más apertura a poder hacer otras actividades” (E1_I).

Es importante mencionar que, debido a la nueva modalidad de trabajo, las entrevistadas afirman haberse apoyado en el acompañamiento de otras colegas para realizar el trabajo de planificación (E2_I, E4_I, E2_PE, 4_P). Muchas veces el apoyo entre colegas ampliaba su red docente y se realizaba un trabajo colegiado, como menciona una entrevistada en la siguiente cita: “También las actividades colegiadas a nivel de institución donde nos reuníamos y entre todas sacábamos lo mejor, todas compartíamos ‘chicas, ¿cómo les fue?, ¿qué dificultades tuvieron?’. Entonces ahí comentábamos todas” (E4_I).

Añadido a esto, se reconoció el apoyo de la auxiliar de aula en las coordinaciones del trabajo y también la libertad que se les daba a las profesoras para elegir las herramientas tecnológicas que mejor les parecieran: “Se trabajaba dependiendo de cómo quería llevar su clase, si en el Classroom, si por el Quizzis, era elección de cada profesora. Yo trabajaba en PPT y con videos, que era lo que más llamaba a mis chicos” (E3_P).

Con respecto a los procesos educativos que se realizaban día a día, las docentes mencionan que en los colegios públicos trabajan mayormente por WhatsApp, desde el registro de asistencia, el envío de materiales y el seguimiento de las evidencias (E1_I, E2_I, E3_I, E4_I, E1_P, E4_P). Por otro lado, las profesoras de colegios privados realizaban sus clases por Zoom, en horas sincrónicas desde la mañana hasta la tarde (E2_P, E3_P).

La evaluación ha sido un proceso complejo de realizar para las docentes, algunas no tenían claros los criterios a evaluar ya que no eran los contenidos tradicionales (E2_I). Otra entrevistada manifestó su preocupación ante la copia durante los exámenes (E4_P), por lo que se hizo uso de las preguntas de metacognición (E4_I, E4_P), mientras que otras profesoras usaron recursos digitales para evaluar, como Quizzis o las plataformas web (E3_P, E2_P). En la misma línea de evaluación, también se reconoció una preocupación por evaluar actitudes además de contenidos: “La evaluación en el colegio es permanente, ya no había registros del examen, pero la participación, el entusiasmo, la acti-

tud con la que entraban se ha tomado mucho en cuenta en clases, y claro, la responsabilidad y la disciplina también” (E2_P).

Las docentes han usado diversas estrategias para poder reforzar y asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. En los grados de inicial se usaron actividades llamativas como las adivinanzas, el espacio de juego, las canciones, las conversaciones sobre mascotas y la hora del cuento (E1_I, E2_I, E4_I), y también se realizaban actividades de estimulación sensorial de exploración con la ayuda de los padres (E1_I). Estas actividades se complementaban con fichas de trabajo de dibujo o de pasos a seguir para llevarlas a cabo: “Era una ficha sencilla, con algunos pasos de inicio, el proceso y cierre, donde reforzábamos algunas competencias” (E1_I).

Asimismo, las docentes de ambos ciclos educativos, inicial y primaria, hacían uso de videos educativos para reforzar los temas vistos en clase: “Otra cosa que me ayudaba un montón era los videos, para cada tema que tocaba, y ellos ya estaban atentos” (E2_P). Las entrevistadas también comentaron haber realizado proyectos con sus estudiantes, como el de la tiendita en inicial (E2_I) y proyectos prácticos en primaria: “Hacíamos proyectos de reciclaje, proyectos de emociones, de valores. Y a ellos les fascinaba, les fascinaba el arte y ellos me daban ideas muy creativas” (E2_P).

Otra estrategia puesta en práctica por las docentes fue el trabajo individualizado en pequeños grupos para estudiantes que no comprendían algún tema (E1_I), tanto en inicial – “Sabemos que no todos aprenden en un mismo ritmo. Cada niño es diferente a otro, ¿no? Entonces de acuerdo con eso también lo íbamos reforzando” (E4_I)– como en primaria – “Se les hacía las asesorías para explicar lo que no han podido ver en las clases o lo que no habían podido entender” (E3_P)–.

Es importante mencionar que el trabajo individualizado se realizaba también con los estudiantes con necesidades educativas especiales (E1_I, E2_I, E2_P): “Tengo niños con necesidades especiales, tuve que hacer un seguimiento más individualizado porque no podían seguir las mismas propuestas que se daban en Aprendo en casa y con ellos, bueno, hemos trabajado otras actividades que sean del interés del niño” (E1_I).

Además del trabajo personalizado con los estudiantes, también se realizaba un seguimiento individual a los padres de familia (E2_I,

E1_P), ya que ellos eran los que guiaban a los estudiantes en sus actividades, como menciona la docente:

Comenzamos a educar a los padres primero, a tener paciencia, a respirar, a conversar, a llamarle personalmente. (...) No podía ser la misma actividad para todos los padres, pero eso tendría que dejar, o mensaje escrito o en video, explicándole, dándole algunos ejemplos para que ayuden con los niños. (E2_I)

A pesar de poder llevar a cabo el proceso educativo en su mayor parte, las dificultades que se presentaron por el cambio drástico a la educación virtual retaron a las docentes. Un primer grupo de dificultades fueron las relacionadas con la tecnología. Una gran cantidad de estudiantes registraron dificultades para conectarse a internet o la baja conectividad, por lo que no podían acceder a los materiales educativos o a las clases en Zoom (E1_I, E2_I, E1_P, E2_P, E3_P). Otro grupo de estudiantes tampoco tenían los aparatos electrónicos para poder acceder, principalmente en familias donde solo contaban con un celular para todos los hijos (E1_I, E3_I) o no tenían la capacidad de almacenamiento suficiente para descargar algún tipo de material (E1_P).

Durante la pandemia, las docentes también tuvieron dificultades con los padres de familia. En un inicio se presentó el problema de que los padres no sabían utilizar la tecnología: “Muchas de las mamás no conocían esto de la tecnología, ellas no sabían utilizar el Zoom, o el Classroom, subir los trabajos” (E2_P). Luego de solucionarlo por medio de capacitaciones personalizadas, se encontraron dificultades para comprender el trabajo de la docente con los estudiantes. Por ejemplo, en inicial, los padres a veces hacían las tareas por sus hijos (E1_I, E4_I), o esperaban que sus niños aprendieran a escribir y leer: “Mi niño ya entra a primer grado, ya tiene que saber leer, escribir, los números, le digo que se ha sentado las bases, pero hay mamitas que no lo entienden así, ellos quieren que el niño lea y escriba” (E4_I). En primaria fue una experiencia similar para el proceso de lectoescritura:

Algunos papás les enseñaban ma, me, mi, mo, mu y yo estaba con el método fonético. Entonces el problema era con los papás, la idea con los papás es trabajarlo bien claro. (...) siempre para explicarles cómo se va a trabajar, explicarles que sí funciona el método fonético. (E1_P)

Al inicio de la pandemia, cuando se decretó la cuarentena obligatoria, las docentes aseguran que la mayoría de los padres participaban activamente, a pesar de los problemas de conexión, pero cuando se acabó la cuarentena, esta participación disminuyó, afectando principalmente a los estudiantes de inicial (E1_I, E2_I, E3_I, E4_I). No obstante, había padres que desde el comienzo se mostraron desinteresados por la educación de sus hijos, por lo que las docentes han tenido que buscar soluciones (E1_I, E2_I, E4_I, E2_P). Un claro ejemplo es el que comenta una entrevistada:

A veces el maestro puede hacer muchas cosas, pero si la mamá o el papá no está ávido para ayudar a su hijo, no se puede lograr, por más que tú quieras, no se puede lograr. Entonces, en algunos casos ha habido eso, yo los he llamado, yo les he insistido, pero simplemente dice “sabe qué, profesora, no puedo, no puedo, no puedo con el horario”, “no estoy” o no te contestan, entonces no ha habido respuesta, como te digo, del 100 %. (E4_I)

Otro tipo de dificultades que se presentaron en las familias de los estudiantes fueron consecuencias directas de la pandemia y la cuarentena obligada. Por un lado, la mayoría de las familias tenía problemas económicos, como menciona una entrevistada: “Más se pudo notar cuando se acabó la cuarentena y los papás tenían que salir a trabajar” (E4_P). Los casos eran diversos, padres que habían perdido sus empleos (E1_I), padres que salían de viaje (E2_I) y madres solteras que tenían que salir a trabajar (E4_I, E2_P). Añadido a esto, se presentaron los casos de contagio (E2_I, E1_P, E4_I), lo que afectó la participación de los estudiantes de manera continuada.

Esta problemática general en la familia impulsó a que las docentes realizaran otro tipo de labor con los estudiantes. Además de los problemas familiares, los niños no podían salir a jugar al parque o disfrutar de la compañía de sus amigos, lo que afectó su salud emocional (E1_I, E2_I, E4_I, E1_P, E3_P). Las docentes realizaban llamadas periódicas a los estudiantes para saber cómo estaban (E1_I, E2_I, E4_I), y aquellas que contaron con esa facilidad también pedían ayuda del departamento psicológico del colegio para el apoyo de casos específicos (E3_P, E4_P), lo que no sucedía en los colegios que no brindaban este servicio (E2_P).

Con todo lo mencionado se puede entender que ha sido una etapa de adaptación. En primer lugar, una adaptación a la educación virtual para todos los miembros de la comunidad educativa. Los estudiantes de inicial se vieron afectados por el cambio de modalidad, a lo que estaban acostumbrados: a jugar y a tener contacto físico con su profesora (E4_I). También sucedió en primaria que, si bien al inicio se mostraron emocionados por tener que trabajar con la computadora, luego se desanimaron por lo distinto que era la educación virtual de sus clases presenciales y la nostalgia de estar con sus compañeros (E2_P, E4_P).

Otro tipo de adaptación se realizó en los materiales que se usaban para las actividades, principalmente en inicial, ya que no todos tenían los materiales en casa y enviar a los padres a comprar no era posible, por lo que se trabajó con material reciclado o lo que tuvieran, para evitar ocasionar gastos (E4_1).

En la misma línea, las docentes también tuvieron que adecuarse las posibilidades de los padres de familia. Una docente comenta lo difícil que fue trabajar con esas limitaciones: “Te frustraba con los que no avanzaban porque no se conectaban, de repente el celular no funcionaba, que no tenían televisión o salían de trabajar” (E2_I). En cada caso las docentes tuvieron que insistir para que los estudiantes se nivelaran y pudieran alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos, como podemos reconocer en el siguiente hallazgo:

Yo le decía, “bueno, señora, si no ha podido ver en toda la semana el ‘Aprendo en casa’, no me mande las 5 evidencias, sino mándeme una de la semana, mándeme una solita”, ya si no podía mandar yo entonces en la videollamada, agarraba y le preguntaba al niño ¿qué te ha gustado?, ¿qué has visto? o le enseñaba un cuento o le enseñaba un títere e interactuaba con él un poco para responder y recoger algo. (E1_I)

En consecuencia, es por el seguimiento que las docentes han realizado a sus estudiantes que sus horarios se extendieron más allá de las 8 horas obligatorias, incluso hasta los fines de semana, con la intención de tener las evidencias de los estudiantes, producto de que muchos padres trabajaban y no podían apoyar a sus hijos (E4_I, E1_P).

El último tema tratado es el “proceso reflexivo docente”, donde las entrevistadas obtuvieron distintas reflexiones sobre su rol (E1_I; E3_I;

E2_P) en esta nueva forma de enseñanza. Por un lado, una docente comentó que “ha sido como un vaivén de emociones y también de sentir y valorar mi práctica, para mí era muy, muy retador, pero al final cuando tú ves los logros, entonces tú dices que algo hiciste” (E1_I). En cambio, otra manifestó que “para mí, de verdad, también fue difícil, sobre todo al ver que a veces los niños no se conectan, uno siente ¿en qué estoy fallando?, ¿qué me falta?, ¿qué debo hacer?” (E3_P). En este sentido, se puede observar que existen realidades distintas, pero que ambas retan al docente, de modo que, aunque al principio los desmotivan, terminan siendo el determinante que los impulsa a mejorar su práctica.

Además, algunas entrevistadas reconocieron que las clases virtuales trajeron consigo mucha confusión (E2_I, E1_P), ya sea porque había ideas opuestas sobre el aprendizaje –“En un inicio fue algo enredo, qué es lo que quería el Ministerio y qué es lo que yo quería como maestra para que mi niño salga” (E2_I)-; porque nadie podía guiarlos –“No había una guía, los directivos que entraron eran nuevos, justo un día antes que empiece, ellos llegaron a ser directivos. Entonces ellos también estaban perdidos” (E2_I)-; o “porque no se sabía cómo se iba a trabajar, y más en forma virtual” (E1_P).

En la misma línea, dentro de este proceso reflexivo sobre la educación virtual, surgieron dos miradas distintas respecto al rol que tuvo la docente, debido a que, por un lado, se consideró que el espacio educativo virtual exigió una innovación continua (E2_I), porque “nos atrevíamos cada día a traer una novedad” y, en cambio, por otro lado, se percibió que dicho espacio fue más un contexto de ensayo-error (E4_P) “porque fue nuevo”. Asimismo, otras docentes obtuvieron conclusiones distintas respecto al papel de la educación virtual, puesto que, para una de ellas representó un medio positivo porque los padres pudieron valorar la labor pedagógica (E4_I): “Realmente se han dado cuenta todo el trabajo que se realiza en las escuelas porque los han tenido en casa”; sin embargo, para otra docente resultó en un aspecto negativo y expresó su descontento (E2_P): “La forma virtual es tan fría, tan distante, no sabes cómo está el niño”.

En este sentido, resultó necesario que las entrevistadas buscaran distintas estrategias para mejorar su práctica. Así, una docente identificó dos estrategias cruciales, en primer lugar, el soporte emocional (E1_I), porque le levantó el ánimo a través de “libros de autoayuda y de

la redacción de una bitácora” y, en segundo lugar, el apoyo de la practicante (E1_I), porque le permitió dividir las labores y aprender de la otra persona. Además, otra docente reconoció que el acompañamiento de la directora (E4_I) sirvió como estrategia, porque “ella hacía una evaluación con una ficha, y al final colocaba un puntaje y también daba orientaciones para mejorar o te felicitaba y te iba dando pautas”. Del mismo modo, otro entrevistado consideró que su círculo social (E1_P) también fue una óptima estrategia, puesto que el ver a “gente que se prepara constantemente y que no está quieta, te motiva bastante y te impulsan a seguir perfeccionándote”.

Asimismo, otra estrategia fue la de continuar con el aprendizaje, en donde algunas docentes optaron por seguir aprendiendo de manera formal y llevaron cursos en Perú Educa (E2_I, E3_I, E1_P), otra decidió aprender a programar a través de la red social de Facebook (E3_I), otra prefirió inscribirse en todas las capacitaciones (E2_P) sobre temas de tecnología, otra se apoyó en su familia (E3_P) para el desarrollo de “conocimientos de computación” y, por último, una docente aprendió desde las experiencias de docentes por medio de la plataforma YouTube (E4_P), porque “habían situaciones parecidas y te enseñaban a mejorar alguna situación que estuvieras atravesando”.

En consecuencia, las entrevistadas tuvieron diversos aprendizajes respecto a sus experiencias con las clases virtuales. De esta manera, se reconoció la importancia del acompañamiento emocional para la docente (E1_I), la importancia de los límites (E1_I) para descansar, la importancia de la organización (E1_I) para hacer una correcta gestión de los tiempos, la importancia de la autonomía (E2_I) para seguir aprendiendo aun cuando no lo hacen las demás y la importancia de la innovación (E2_I) para “salir adelante” ante cualquier problemática o necesidad. Además, muchas de las entrevistadas manifestaron haber adquirido aprendizajes tecnológicos (E3_I, E4_I, E1_P, E3_P, E4_P) como “hacer un documento en PDF, bajar videos. Aprender incluso a usar el WhatsApp, porque yo pensaba que era solamente para chatear” (E3_I), y también aprender a utilizar herramientas como “Canvas y Powtoon” (E1_P).

4. Discusión

Con relación a la interacción docente-estudiante, se ha podido evidenciar que las entrevistadas tuvieron una gran dificultad para interactuar

con sus estudiantes, debido a la brecha digital que ocasionó que toda la educación virtual sea, en su gran mayoría, a través del aplicativo de WhatsApp y solo en ocasiones específicas, por medio de Zoom. Así, se visibiliza que la educación en tiempos de pandemia ha cambiado los medios de interacción entre la docente y los estudiantes, puesto que estas se han restringido a las posibilidades que ofrecen las aplicaciones tecnológicas, y en el caso específico, de WhatsApp.

A raíz de lo mencionado, los docentes presentaron dos distintas percepciones acerca del papel de la tecnología en la educación virtual. Por un lado, se tuvo la concepción de que la tecnología fue una limitante para la educación porque ocasionó que algunos estudiantes no pudieran ni acceder a ella. Por otro lado, se concibió que la tecnología fue un medio que permitió que la educación no se detuviera en tiempos tan difíciles y complejos como la pandemia. En este sentido, se puede observar dos miradas tan ciertas y, a su vez, discrepantes con respecto a la tecnología, debido a que, como menciona, la práctica pedagógica es un proceso individual que se construye en relación estrecha con la realidad específica en la que cada docente se desenvuelve. De este modo, estas concepciones son el resultado de las experiencias de cada uno.

Por su parte, se evidencia la gran importancia que tuvo la motivación dentro del proceso educativo virtual, puesto que, esta se vio disminuida al limitar el contacto que los estudiantes tenían con sus pares (Silas & Vásquez, 2021). Debido a la gran variedad de actividades motivadoras que las docentes incluyeron en sus clases virtuales, los alumnos estuvieron predispuestos a aprender en esta nueva modalidad. Además, se vislumbra que la motivación también fue una estrategia óptima y necesaria para dar soporte emocional a los estudiantes. En ese sentido, la motivación también permitió fortalecer el vínculo docente-estudiantes porque implicó tener interacciones cercanas que no solo tuvieron que ver con lo académico. De esta manera, se refleja que la dimensión social (Contreras, 2003) y la dimensión disciplinar estuvieron presentes en la práctica pedagógica virtual porque se utilizó la motivación para favorecer tanto la relación docente-estudiantes como el proceso educativo.

Para finalizar, se determina que el rol de los padres de familia dentro de la educación en tiempos de pandemia ha sido fundamental, dado

que, en conjunto con los docentes, han otorgado el acompañamiento suficiente y necesario que exige y permite esta nueva modalidad. Por ello, resultó sumamente importante que las docentes hayan aplicado diversas estrategias para orientar a los padres en el apoyo oportuno a sus hijos. Así, en la línea de lo que manifiestan Duque, Rodríguez y Vallejo (2013), se puede visibilizar que las docentes motivaron a los padres de familia a ser agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica pedagógica necesaria, pertinente y relevante a las nuevas exigencias que trajo consigo la educación virtual. Además, esta práctica también permitió establecer y fortalecer el vínculo entre la docente y los padres de familia, el cual es crucial para el proceso educativo.

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pudo reconocer en las prácticas docentes el mencionado “currículo real” de Díaz (2006). Si bien las docentes se guiaron por el documento de las orientaciones para el trabajo en pandemia (Minedu, 2020) del currículo y de “Aprender en casa”, las profesoras tuvieron que realizar las adaptaciones necesarias para aplicarlo a las características de su propio salón, como modificar el lenguaje de las fichas, delimitar actividades y realizar sesiones sincrónicas con los estudiantes para ampliar el tema. El trabajo colegiado también fue un factor importante para facilitar la adaptación de los materiales.

Por otro lado, los recursos tecnológicos fueron la principal herramienta de las docentes para poder realizar su práctica educativa. Algunas llevaban sus clases por WhatsApp, otras por Google Classroom y otras por la plataforma de su colegio. Los materiales también los realizaban en diapositivas, videos y se reconoció una gran cantidad de profesoras que usaban recursos tecnológicos para aplicar sus evaluaciones, lo que implicó una innovación en su práctica pedagógica tradicional (Parra y Galindo, 2016).

Se reconoce también la ardua labor que las docentes han realizado durante la pandemia. Por un lado, en inicial las docentes aplicaron las adivinanzas, las canciones, los cuentos, el espacio de juego y diversas actividades de estimulación. Asimismo, en primaria también se utilizaron videos y se realizaron proyectos con los estudiantes. En la misma línea, las docentes trabajaron individualmente con los estudiantes, algunas como refuerzo académico, otras trabajaron con los es-

tudiantes con necesidades educativas especiales y también se realizó el acompañamiento personalizado a los padres de familia. Es así que se refleja cómo las docentes han reinventado su práctica por medio de la búsqueda e implementación de diversos modos innovadores que posibiliten acompañar integralmente a los estudiantes y fomentar el aprendizaje significativo mediante el contexto virtual (Sánchez y Ferrando, 2021; Sánchez-Bozo, Isea y Vera, 2021).

Paralelo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la labor docente, se presentaron diversas dificultades. Una de ellas fueron las dificultades de conexión; al cambiar la educación presencial a la educación a distancia, resultó necesario tener una conexión a internet y dispositivos para poder conectarse. Esto fue una de las principales dificultades según las docentes, ya que ocasionó que muchos estudiantes perdieran clases y se retrasaran en los contenidos.

Añadido a esto, se presentaron dificultades con los padres de familia. En un primer momento las docentes tuvieron que capacitar a los padres para poder usar los recursos tecnológicos y para llegar a un entendimiento sobre la metodología de enseñanza y los contenidos a desarrollar con los estudiantes. Luego de esto, se presentó una disminución en el apoyo que los padres brindaban a sus hijos en las clases, debido a la necesidad de ir a trabajar o por cuestiones de salud. En consecuencia, esta situación implicó un mayor compromiso por parte de las docentes porque tuvieron que coordinar y asegurar la participación del padre de familia en el proceso educativo, muchas veces ampliando su horario de trabajo.

Por último, se reconoce que la educación virtual fue un proceso de adaptación. En primer lugar, debido a los materiales que se debía entregar a los estudiantes y los que podían ser más fáciles de conseguir en casa. En segundo lugar, por la adaptación en la forma de trabajo tanto por parte de las docentes y de los estudiantes como de los padres de familia. Así, se puede visibilizar que todo el proceso no siempre fue satisfactorio, pero no cabe duda de que se han podido obtener muchos aprendizajes de este.

En cuanto al proceso reflexivo docente, se vislumbra que la práctica pedagógica en tiempos de pandemia fue un gran reto que impactó en la propia percepción que tuvieron las docentes sobre su rol, debido a

que llegaron a considerar que su ejercicio docente ya no era significativo. Ello, al principio, trajo consigo desmotivación para continuar con el proceso educativo; sin embargo, con el transcurso del tiempo, ese sentir se transformó en un factor que motivó el trabajo para mejorar la práctica pedagógica a través de distintas estrategias. De este modo, se evidencia que la educación virtual exigió que los docentes transformaran y reconstruyeran su vocación a partir del proceso reflexivo crítico sobre su rol (Parra y Galindo, 2016), lo cual ocasionó que ellos puedan realizar los cambios necesarios para tener un óptimo ejercicio docente (Patiño, 2006), pertinente al tiempo en el que se enseña.

Con respecto a este punto, se visualiza que la estrategia que tuvo mayor repercusión positiva en el ejercicio docente fue capacitarse en herramientas y conocimiento tecnológico. Ello debido a que, en relación con lo que exponen Fandiño y Bermúdez (2015), el proceso reflexivo de los docentes generó que identificaran que existía una gran problemática en cuanto al manejo de la tecnología y lograron reconocer que la capacitación era una óptima solución ante esta. Así, algunos docentes decidieron capacitarse formalmente, a través de cursos gratuitos que certificaban el aprendizaje, mientras que la mayoría de ellos optó por aprender de modo informal por medio de las redes sociales (Facebook y YouTube) y de la enseñanza de algunos miembros de la familia. En vista de ello, se evidencia una mayor preferencia hacia la capacitación informal y, con ello, se puede deducir que esto es causado porque los docentes perciben que así aprenden de manera más interactiva, lúdica y significativa.

No obstante, es importante mencionar que la falta de preparación que tuvieron los docentes para afrontar este tipo de educación pone en evidencia la necesidad de las instituciones y organizaciones a estar siempre en la vanguardia educativa (Martín et al., 2020). Si bien los docentes buscaron capacitarse, en su mayoría, de manera independiente, es necesario que las instituciones educativas organicen cursos, talleres y programas que garanticen una plana docente preparada y actualizada.

En la misma línea de la reflexión docente, se obtuvieron dos miradas distintas respecto al papel que tuvo la educación virtual. En primer lugar, esta educación se concibió como un medio positivo que permitió a los padres de familia valorar la labor de las docentes. En segundo

lugar, se encontró que esta nueva modalidad fue un medio negativo que no permitió establecer interacciones cálidas y cercanas emocionalmente como sí lo posibilita la educación presencial. Así, se puede deducir que estas concepciones frente a esta nueva forma de educar han influenciado en el actuar pedagógico, puesto que, como afirma Contreras (2003), los docentes guían sus acciones conforme a sus experiencias y concepciones personales. En tal sentido, resulta fundamental reconocer que las perspectivas que se tengan respecto a esta nueva modalidad pueden influir tanto positiva como negativamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, esta nueva forma de enseñanza permitió desarrollar diversos aprendizajes en relación con las exigencias pedagógicas de la educación virtual. De esta forma, se reconoció que el acompañamiento emocional, los límites, la organización, la autonomía, la innovación y el manejo de la tecnología son aspectos fundamentales e indispensables en la práctica pedagógica dentro de la virtualidad. Así, como sostienen Parra y Galindo (2016), se logra reafirmar que la profesión docente se encuentra en una continua transformación y reconstrucción gracias al proceso reflexivo crítico que realiza el docente sobre su propia práctica educativa. En este sentido, este análisis posibilita identificar los aspectos en los que el docente debe profundizar y mejorar para que su labor sea eficaz y significativa en este nuevo contexto educativo.

Conclusiones

De acuerdo con la “interacción docentes-estudiantes”, las profesoras reconocieron la gran dificultad para interactuar con los educandos a causa de las exigencias tecnológicas de la virtualidad. Asimismo, se visibilizó la influencia del proceso individual docente en las percepciones acerca de la tecnología, puesto que se consideró que, por un lado, la tecnología fue una limitante para la interacción y, por otro lado, fue la que permitió mantenerla. Añadido a ello, se reconoce que las distintas estrategias de motivación utilizadas fortalecieron el vínculo docente-estudiantes. Además, se destacó la gran importancia del trabajo conjunto con los padres de familia para el proceso educativo virtual, ya que las docentes los incentivaron a ser agentes activos en este proceso como una práctica indispensable ante este nuevo contexto.

A partir del “proceso de enseñanza-aprendizaje”, se reconoció el papel de la tecnología como principal medio de aprendizaje en el contexto a distancia, lo que implicó un gran nivel de innovación educativa. Por otro lado, se evidenció el trabajo de adaptación que las docentes tuvieron que realizar a diversos materiales y la creación de nuevas estrategias para que los contenidos pudieran ser comprendidos por los estudiantes y por los padres de familia. Un factor resaltante fue la gran cantidad de dificultades que se presentaron, desde los problemas de conectividad y acceso hasta la falta de acompañamiento de los padres de familia por razones económicas o de salud. Estas dificultades han implicado una mayor exigencia docente para realizar un acompañamiento individual a cada estudiante y para recibir las consultas y evidencias fuera del horario escolar, además de la extensión de la jornada laboral.

Con respecto a la última categoría, “proceso reflexivo docente”, este nuevo contexto educativo ocasionó que las docentes cuestionaran su propio rol al punto de considerar que ya no era significativo. Ello produjo desmotivación, pero también llegó a promover la mejora del ejercicio docente a través de diversas estrategias, con lo cual se reconstruyó su vocación. Asimismo, a causa de la reflexión personal docente, se estimó la educación virtual desde dos concepciones: como un medio positivo y como un medio negativo. En añadidura, las docentes desarrollaron nuevos aprendizajes en cuanto a las nuevas exigencias pedagógicas de este contexto y, con ello, se vislumbra que la docencia siempre se transforma debido al proceso reflexivo docente.

Referencias

- Angulo, M. F. y Álvarez, J. A. (2010). Tres dimensiones de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad de La Salle. *Revista de la Universidad de La Salle*, 51, 101-116. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ruls>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/14501497-Beatrice-avalos-profesores-para-chile-historia-de-un-proyecto.html>
- Caballero, L. y Ocampo, K. (2018). *Prácticas pedagógicas de las Maestras de Educación Preescolar con población diversa de la*

- Institución Educativa Finca La Mesa* (Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria). Recuperado de <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/339/PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20DE%20LAS%20MAESTRAS%20DE%20EDUCACION%20PREESCOLAR.pdf;jsessionid=E68512A17034B24995B7754A0BCA2E0F?sequence=4>
- Cárdenas, C. (2016). *Los docentes formados en la estrategia de investigación-acción: percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica* (Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7001?show=full>
- Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valoras UC. Recuperado de https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/291344559_Practica_pedagogica_subjetivar_problematizar_y_transformar_el_quehacer_docente
- Hashash, M., Abouchéid, K. & Abourjeily, S. (2018). Student-Teacher interaction in public schools in Lebanon: A symbolic interactionist perspective in grade 6 classes. *SAGE Open*, 8(2), 1-24. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244018783039>

- Martín, J., Gutiérrez, E. A., Bigliani, J. C. & Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17098>
- Mineducación. (s. f.). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus Covid-19*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/541128-orientaciones-pedagogicas-para-el-servicio-educativo-de-educacion-basica-durante-el-ano-2020-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria-por-el-coronavirus-covid-19>
- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Patiño, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*, 24, 27-31. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6770/5530>
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Sánchez, B. y Ferrando, M. (2021). Lo que la pandemia no se llevó: práctica pedagógica en virtualidad. Preguntas sobre posibilidades y limitaciones del aprendizaje en confinamiento. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 19(25), 21-37. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2020/2147>
- Sánchez-Bozo, C., Isea, E. & Vera, E. (2021). Realidad de la práctica pedagógica en tiempos de pandemia. *PURIQ*, 3(4), 650-668. Doi: <https://doi.org/10.37073/puriq.3.4.188>
- Silas, J. y Vásquez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana*

- de Estudios Educativos (México)*, 51(Esp.-), 13-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27067721001/html/>
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí*. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Valencia, W. (2008). *La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo* (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf>
- Yan, E., Evans, I. & Harvey, S. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. Recuperado de <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/full/10.1080/02568543.2011.533115?scroll=top&needAccess=true>