

El proceso de enseñanza de la lectoescritura durante la contingencia por COVID-19

The process of teaching literacy during the COVID-19 contingency

Barrios González, Erika Egleontina; imon Barrera, Ana Karen; González Campillo, David

 **Erika Egleontina Barrios González**

erika.barriosgon@uaem.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

 **Ana Karen imon Barrera**

ana.jimon@uaem.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

 **David González Campillo**

david.gonzalezca@uaem.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Revista ConCiencia EPG

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

ISSN: 2517-9896

ISSN-e: 2523-6687

Periodicidad: Semestral

vol. 8, núm. 1, 2023

revistaconcienciaepg@une.edu.pe

Recepción: 01 Octubre 2022

Aprobación: 04 Enero 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/717/7174014003/>

DOI: <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.3>

Autor de correspondencia: erika.barriosgon@uaem.edu.mx



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: En el contexto de la pandemia la enseñanza de la lectoescritura se ha visto modificada por el confinamiento y la modalidad a distancia. El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de los docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura durante la modalidad a distancia derivada de la contingencia por COVID-19. Método. El diseño fue fenomenológico. Se entrevistó a 20 docentes (18 mujeres y 2 hombres) del Estado de Morelos, México. Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma Zoom. Resultados. Los docentes señalan que la pandemia acrecentó la brecha de desigualdades educativas, ya que los modelos propuestos, no tomaban en cuenta las características de cada estudiante. Debido a que no existe una propuesta específica para este tipo de enseñanza, cada docente ha desarrollado sus propias estrategias, aunque coinciden en que el apoyo parental fue el factor que marcó la diferencia. En el aspecto emocional los docentes reconocen sentir en ocasiones estrés, ansiedad y frustración. Conclusión. Los docentes consideran que el factor socioeconómico ha sido el gran reto en la enseñanza de la lectoescritura, así como el apoyo parental. Esto ocasionó que se duplicara su carga de trabajo y afectara en ocasiones su salud mental.

Palabras clave: Lectoescritura, pandemia, docentes, primaria.

Abstract: Literacy schooling has been modified by confinement and distance learning in the context of the pandemic. The objective of the research was to analyze the experiences of educators in the process of teaching literacy during the distance modality derived from the contingency due to COVID-19. Method. The design was phenomenological. Twenty teachers (18 women and 2 men) from the state of Morelos, Mexico were interviewed. The interviews were conducted using the Zoom platform. Results. The teachers noted that the pandemic increased the gap in educational inequalities, since the proposed models did not take into account the characteristics of each student. Because there is no specific proposal for this modality of teaching, each teacher has developed their own strategies, although they agree that parental support was the factor that made the difference. In the emotional aspect, teachers acknowledged feelings of stress, anxiety and frustration at times. Conclusion. Teachers consider that the socioeconomic factor has been the great challenge in the

teaching of literacy, as well as parental support. This caused their workload to double and affected their mental health at times.

Keywords: Literacy schooling, pandemic, teachers, primary .

introducción

La contingencia por la pandemia COVID-19 en el mundo, provocó diversos cambios en las dinámicas cotidianas, desde los aspectos laborales, familiares, económicos, educativos, entre otros. En el caso de la educación implicó la adopción de plataformas virtuales para permitir la educación durante el confinamiento, lo que trajo consigo diversos retos. En la Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19 (Baptista et al, 2020) encontraron que los retos en la educación varían dependiendo el nivel educativo, por ejemplo, en educación básica el efecto del apoyo parental parece ser más importante comparado con la educación superior. Entre los retos identificados están la comunicación, el generar experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje, la creación de estrategias didácticas y de diseño instruccional, seguimiento y atención individual para cada estudiante, manejo de plataformas educativas virtuales, entre otros.

En la investigación de Fernández, Domínguez y Martínez (2020) se entrevistó a 20 docentes para conocer su experiencia de enseñanza durante la pandemia, identificando 10 categorías de análisis: 1) cambios de rutina de trabajo y retos que se presentan, 2) preparación y apoyos que ofrecen las instituciones, 3) cumplimiento de objetivos, 4) actitudes, cambios, facilidades y habilidades de los estudiantes, 5) comunicación y apoyo de los padres de familia, 6) lugar de trabajo y organización de sus labores, 7) sentimientos, 8) actitudes ante el confinamiento, y 10) aspectos positivos de la pandemia, permanencia de actividades o actitudes y expectativas. Dentro de los hallazgos más importantes destacan la falta de preparación de algunos profesores para el uso de plataformas digitales, la necesidad de diseñar modelos y materiales especiales para la modalidad a distancia y que los programas sugeridos por el gobierno resultaron ineficaces al no contar con estrategias de seguimiento y evaluación. En este sentido, Uzcategui y Albarrán (2020) señalan que la pandemia debió implicar un cambio en el paradigma de la evaluación, especialmente en un contexto donde las políticas educativas indicaron que no se podía reprobar estudiantes, esto para tratar de disminuir el abandono escolar. Señalan también que la evaluación docente se centró en aspecto cognitivos dejando de lado aspecto emocionales o metacognitivos.

Por su parte, Formichella y Krüger (2020) analizaron los factores que impactaron en la educación durante la pandemia. Destacan especialmente el factor socioeconómico, es decir, el acceso a dispositivos e internet. Así como el factor familiar, que va desde la estructura física en los hogares para dedicar al estudio, hasta las dinámicas familiares. Señalan que los programas sugeridos para la educación durante la pandemia no buscaron estrategias para reducir la brecha digital, siendo los niños de hogares desfavorecidos los más afectados. Anderete Schwal (2021) señala que, para la continuidad educativa en la pandemia, además de los factores económicos y tecnológicos, el tiempo disponible de los padres

para acompañar a los estudiantes durante sus clases virtuales, puede hacer una diferencia en el desempeño de los estudiantes.

En el estudio de Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón (2021) encontraron que los problemas de acceso a dispositivos e internet implicaron generar estrategias de educación asincrónica, como era la creación de videos y especialmente el uso de whatsapp para envío de material tanto por parte de docentes, para evidencia de trabajo de los padres. Dentro de estas estrategias no sólo se encuentran las pedagógicas sino las sociales y afectivas también, como son establecer una comunicación adecuada con las familias, desarrollar empatía hacia sus estudiantes y sensibilidad hacia su contexto, así como la gestión de las emociones propias y las de sus estudiantes. Los problemas en el desempeño pueden provocar incluso una sensación de insatisfacción o incluso problemas de autoconcepto, ya que los docentes que antes se sentían competentes, probablemente ya no se sientan capaces de hacerle frente a las exigencias debido a sus limitaciones con la tecnología (Vargas-Miñano, 2020)

En este aspecto emocional, Castro, Cuestas y Fuentes (2021) señalan que los docentes se sintieron poco optimistas respecto al futuro. Consideran que lo que los ha mantenido trabajando durante la pandemia es la vocación para la docencia, ya que, debido a las distintas necesidades de los estudiantes, implica generar estrategias distintas para cada estudiante, lo que provoca una enorme cantidad de estrés y desgaste para los docentes. Estos autores también encontraron que el estrés de los docentes se debe a la extensión de los horarios de trabajo, en donde los padres de familia les escriben por la noche o los fines de semana, lo que provoca una sobrecarga mental. Fuentes y Zúñiga (2021) señalan que, si bien el confinamiento tuvo un impacto psicológico en los docentes, también señalan que no todo fue negativo ya que reconocen que también existen aspectos positivos como el desarrollar la empatía, poder convivir más con su familia, realizar actividades placenteras como leer, ejercitar, cocinar o actividades artísticas.

Aunque todo proceso de enseñanza implica un alto nivel de compromiso por parte del docente, especialmente en la pandemia, el de lectoescritura destaca en su importancia debido a que es el cimiento de diversos aprendizajes y por su complejidad. Las limitaciones de la virtualidad para poder realizar este proceso y la falta de lineamientos específicos han generado el interés por conocer las prácticas en la enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia.

1. La enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia

Sapatanga-Villavicencio y Cárdenas-Cordero (2021) realizaron un estudio con docente, alumnos y padres de familia para conocer las limitaciones de la enseñanza de la lectoescritura en el contexto de la pandemia. Encontraron que el aprendizaje de la lectoescritura ha sido efectivo en el 70% de los estudiantes y que el 30% que no han logrado este aprendizaje se debe al poco apoyo por parte de los padres de familia o la falta de acceso a dispositivos e internet. Consideran que la capacidad de los docentes de implementar diversos modelos y metodologías de enseñanza de la lectoescritura es lo que ha permitido adaptar este proceso a la modalidad virtual. Finalmente señalan el impacto emocional que ha tenido este proceso tanto en padres, docentes y estudiantes, debido al encierro y las

nuevas dinámicas de convivencia, siendo los padres los que reportan sentirse especialmente sobrepasados por la situación.

Martínez-Méndez (2021) encontraron que las principales vías de comunicación con los estudiantes fueron whatsapp, videollamadas e incluso llamadas telefónicas, siendo las menos comunes Meet y Classroom. La limitación con el uso de plataformas para la enseñanza de la lectoescritura provocó que se realizar sesiones asincrónicas, también se utilizaron recursos como cuadernillos impresos y el programa “aprende en casa”. Cascales-Martínez, Gomariz y Paco (2020) coinciden en el uso de whatsapp como herramienta educativa, es decir, no solo como una vía de comunicación sino como una herramienta para gestionar contenido, hacer evaluación y seguimiento. Sin embargo, no en todos los casos es posible adaptar los programas a la modalidad virtual. En la investigación de Pérez-Amezcu et al (2021) señalan las dificultades de intentar trasladar el programa “mundos ideales” para la enseñanza de la lectoescritura a un contexto virtual. Debido a la naturaleza del material y las dificultades de acceso a la tecnología de los estudiantes, se debió realizar el pilotaje de manera presencial. Al documentar la experiencia de adaptación del programa para promover la lectoescritura, han dejado en claro los retos de trasladar los diseños de intervención presenciales a la modalidad virtual. Navarro et al (2021) señalan igualmente que las diferencias en la conectividad, acceso a medios para estudiar y las propias diferencias individuales, han creado brechas en el aprendizaje de la lectoescritura durante la pandemia. Señalan también las limitaciones respecto a la retroalimentación y seguimiento en el proceso de aprendizaje, especialmente en alumnos con problemas de conectividad. Finalmente, resaltan la importancia de ver las plataformas virtuales como un medio para multiplicar las oportunidades de aprendizaje, pudiendo utilizar recursos multimedia que no siempre se utilizan dentro del aula, permitiendo fomentar el compromiso y la autonomía en el estudiante.

El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de los docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura durante la modalidad a distancia derivada de la contingencia por COVID-19.

Método

Diseño: El estudio fue de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico, con alcance exploratorio, con la finalidad de recabar las experiencias de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia.

Participantes: El muestreo fue por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: ser docente de primero o segundo de primaria, haber enseñado ese grado previamente, haber enseñado lectoescritura durante la pandemia, desear participar en la investigación y aceptar el consentimiento informado. Participaron 20 docentes de primaria (18 mujeres y 2 hombres) del Estado de Morelos. La edad promedio fue de 42 años. Respecto a la institución, 4 docentes pertenecían a la educación privada y 16 a la educación pública.

Técnica o instrumento: Las entrevistas se realizaron vía Zoom, con el guion que se muestra en la tabla 1. Las entrevistas se transcribieron y se analizaron por categorías bajo la propuesta de Echeverría (2005).

Tabla 1
Guion de entrevista

Dimensiones	Categorías
Pedagógica	Diseño instruccional
	Modelos
	Formas de organización
	Técnicas de seguimiento
	Mecanismos de evaluación.
Recursos	Económicos
	Tecnológicos
	Contextuales
	Apoyo parental
Socioafectiva	Autoconcepto
	Empatía
	Autocuidado
	Habilidades sociales
	Motivación

Procedimiento: Se realizó el diseño del proyecto de investigación y se llevó a cabo el jueceo del guion de la entrevista. Posteriormente se realizó una invitación individual a los docentes que hubieran trabajado en la enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia. Se les explicó la investigación y se les envió el consentimiento informado. Se agendaron entrevistas individuales con los docentes y se le envió la liga de Zoom. Se transcribieron las entrevistas y se analizaron bajo la propuesta de Echeverría (2005). Se redactó la versión final y se obtuvo la aprobación para su presentación por parte del Programa de Investigación.

Resultados

Dimensión 1: Pedagógica

a) Diseño instruccional

Aunque la pandemia implicaba el diseño instruccional en plataformas virtuales, debido a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, en muchos casos no se pudo dar. En los casos en los que los profesores se apoyaron de recursos virtuales, fueron el whatsapp y en menor medida la plataforma Zoom. También se apoyaron del programa "aprende en casa de la SEP", que fue de especial utilidad con los estudiantes con dificultades para acceder a internet o un dispositivo. Respecto a los contenidos, hubo una reducción, priorizando los aprendizajes básicos.

“Es un tanto complicado también por el hecho de que no contamos o bueno en algunos casos los alumnos no cuentan con herramientas tecnológicas, entonces si hemos tenido que adaptar, tenemos que a veces entregar guías o a veces se tiene que mandar, no sé a la mejor como el audio o mandar un vídeo o diferentes formas. Tenemos que ir adaptándonos, dependiendo también de las necesidades del alumno y en ese punto también lo que nosotros tratamos de realizar es que también las actividades vayan en función a cosas o actividades que tienen de la vida diaria” (participante 11).

b) Modelos

En general los profesores tuvieron la libertad de elegir el modelo que considerarán más adecuado para sus estudiantes. Los modelos más utilizados para la enseñanza de la lectoescritura fueron el silábico, fonético y global, ninguno de los docentes reportó utilizar el modelo alfabético. Consideran que incluso más importante que el modelo, el acompañamiento de los padres ha hecho la diferencia entre los alumnos que consolidaron la lectoescritura y aquellos que tienen rezagos.

“Ahorita estamos trabajando el método global, esto es en conjunto con lo que la profesora de USAER. Se realizó una junta previa, junto también con lo que es el director de la escuela para implementar lo que es el método de lectoescritura global y ahorita estamos utilizando lo que es un cuaderno de 104 palabras que el niño repasa día a día también estoy implementando en lo que es el alfabeto móvil y lo que es el dictado y también lo que es lecturas pequeñas acorde a las consonantes que vamos visualizando” (participante 4)

c) Formas de organización

La organización se da principalmente con docentes y padres de familia. Con los docentes se organizaron mediante los consejos técnicos, para acordar estrategias o para asegurar que el avance de los grupos sea similar. En el caso de los padres la organización fue para establecer acuerdos respecto a los días y medios por lo que cuales se realizaría el trabajo. Sin embargo, esta organización debe ser flexible para los alumnos que por diversas cuestiones no pueden conectarse y deben generar otro tipo de estrategias.

“Cada semana nos reunimos con las demás maestras de primer grado para hacer una planeación de los contenidos, antes dejábamos actividades por día, pero las mamás dijeron que era muy difícil cumplir con todo, así que ahora solo las dejamos el lunes para que las entreguen el viernes” (participante 1)

d) Técnicas de seguimiento

El seguimiento se hizo por plataformas como meet, zoom y whatsapp, en donde se hacían pequeñas lecturas, sin embargo, el seguimiento con los estudiantes que no tienen acceso a internet o dispositivos ha sido más complicado. Señalan que parte del seguimiento implica el envío de las evidencias de trabajo por parte de los padres, pero que en ocasiones se retrasan o no las envían. Los docentes manifiestan que en ocasiones son los padres quienes hacen la tarea de los niños y esto pueden notarlo en el seguimiento. Finalmente, una preocupación de los docentes es el poder asegurar el aprendizaje de los estudiantes en estas condiciones.

“Pues mira, para la lectura pues sí les pedí audios, pero para escritura, pues no sé, porque realmente a veces te hacen el trabajo los papás, entonces no, yo solamente, cuando les realicé una video llamada les hice un dictado, pero pues no sé si realmente lo hacían ellos o les ayudaban” (participante 19)

e) Mecanismo de evaluación

Los docentes consideran que se debieron hacer varios ajustes en la evaluación de los estudiantes, especialmente tuvieron que ser más flexibles. Y esta evaluación tiene más la finalidad de identificar alumnos que necesitan un curso remedial, ya que no se puede reprobar a los estudiantes. Debido a que los padres tienen conocimiento que no se puede reprobar a los estudiantes debido a la pandemia, algunos han aprovechado para desentenderse por completo de las actividades y entregas. Además, consideran importante considerar en la evaluación aspectos socioeconómicos, ya que saben que algunos estudiantes no pueden acceder a dispositivos adecuados o internet.

“Mira ahorita por cuestión de la desigualdad yo no puedo evaluar de la misma forma que evaluaba en el salón de clases porque no sabemos cómo cada familia lo esté pasando” (participante 10).

Dimensión 2: Recursos

f) Recursos económicos

Los recursos económicos a los que hacen referencia son los propios y los de sus estudiantes. En cuanto a sus recursos, aunque consideran como una ventaja el tener un sueldo fijo y empleo, reconocen que esta modalidad implicó invertir en actualizar sus dispositivos, internet, lo que también implicó cuentas más altas en el consumo de luz. En cuanto a los estudiantes, reconocen que muchos de ellos provienen de contextos socioeconómicos desfavorables, por lo que muchas veces no cuentan con dispositivos para tomar las clases o acceso a internet, por lo que en ocasiones deben poner saldo a los teléfonos para poder enviar las actividades. También señalan que algunos padres perdieron su empleo durante la pandemia, por lo que tienen dificultades para invertir en lo necesario para las clases virtuales. Finalmente, consideran que en la escuela algunos estudiantes tenían mayor acceso a materiales que son de gran utilidad en el proceso de lectoescritura y con los que no cuentan en casa.

“Lo que estamos viendo es que el niño pueda aprender con los recursos que tienen en su medio, pero también hay una diferencia muy significativa entre un niño y otro, y los recursos que tiene cada uno de ellos. Entonces es más complicado porque, por ejemplo, en clase y en presencial tú puedes dar, tratas de dar los materiales, tratas de dar como todo lo que puedas tener a tu alcance para poder tener varios elementos y reforzarlos, pero tal vez en casa no tienen todos esos elementos y tienes que buscar la forma. Nosotros también ocupamos mucho lo que es comprensión verbal, que tiene que ver con la comprensión también del lenguaje y la lectoescritura, entonces muchas veces también tiene que ver el contexto, hay algunos que, desgraciadamente pues si tienen un contexto más limitado que otros” (participante 12)

g) Tecnológicos

Los profesores hacen referencia a la tecnología tangible e intangible. En el caso de la tecnología tangible implicó la compra de mejores dispositivos, ya que no contaban con computadoras o celulares adecuados para soportar las plataformas y las evidencias que les enviaban, especialmente la memoria de los equipos. En el caso de la tecnología intangible los profesores requirieron capacitación para el manejo de las plataformas, especialmente aquellos docentes de mayor antigüedad. En el caso de los estudiantes se observa una brecha socioeconómica en el acceso a la tecnología, siendo más notorio al comparar alumnos de escuelas públicas y privadas.

“Yo tuve que comprar laptop y tuve que invertir obviamente casi cinco mil pesos para adquirir un equipo y poder dar clases, y bueno, ya se me descompuso de tanto tiempo que se está usando, de verdad se descomponen las cosas y ya se descompuso. La luz ha aumentado, el internet es el gasto que no te puede faltar ahorita en casa, porque no hay trabajo, no hay internet y pues obviamente todo eso va más a tu bolsa” (participante 17).

h) Contextuales

Respecto al contexto de los docentes la invasión de su espacio privado para dar clases fue uno de los grandes retos. El ruido de mascotas, vecinos, vendedores y familiares complicaron el desarrollo de las clases. Las dinámicas familiares también se vieron afectadas debido a esta invasión del espacio privado, ya que los habitantes de la casa debían modificar sus hábitos para no hacer ruido o no interrumpir las clases. El no contar con espacios adecuados en casa para desarrollar las clases fue un problema, ya que tenían que utilizar la sala o sus cuartos como aulas. En cuanto a los estudiantes, aquellos estudiantes de contextos vulnerables fueron los más afectados, debido a que incluso desde antes de la pandemia no contaban con acceso a servicios de distintos tipos.

“Si, en mi caso por el ruido, porque la casa está muy cerca de la calle, prácticamente, sales de la puerta y estás en la calle. Entonces por más, siempre pasan que las motos, que los carros o de repente pasa el carro de la basura o que te pasan ofreciendo no sé qué cosa y entonces por más se escucha el ruido. También la gente con la que vives, mi mamá estuvo luego que inició esto de la contingencia pues se quedó sin trabajo, entonces estábamos, así como que todos juntos y que si ya tenía que hacer la comida y que si podía prender la licuadora porque estaba una de nosotras en clase, entonces este tipo de cosas y sí, si nos vimos un poquito complicados. Por ejemplo, en una ocasión me acuerdo que le dije a mi cuñado, bueno le escribí en un papelito que “si le podía bajar el volumen a su música o algo así” y me dio mucha pena, porque también en su casa ¿no? de alguna manera, pero sí, todo ese tipo de dificultades” (participante 13)

i) Apoyo parental

Consideran que es uno de los factores de mayor relevancia en el aprendizaje de la lectoescritura durante la pandemia. Consideran que existen padres que son responsables y se involucran en el aprendizaje, pero que existen otro que por distintas razones no apoyan a sus hijos. Los padres prefieren darles prioridad a hijos más grandes porque consideran que ellos "si pueden reprobar", por lo que se debe poner más atención en ellos. También se identifica que debido a

que los padres trabajan, no cuentan con el tiempo para apoyar a sus hijos y las personas bajo las que quedan a cargo como son abuelos o hermanos, no cuentan con las habilidades o la paciencia para apoyarlos. También identificaron que en ocasiones los padres hacen las tareas de los niños para no pelear con ellos, pero que esto queda en evidencia en el seguimiento. Finalmente consideran que uno de los grandes obstáculos es la actitud negativa de los padres, ya que ignoran a los profesores e incluso han llegado a bloquearlos ante la insistencia de que deben enviar los trabajos de sus hijos.

“Pues yo creo que son más deficiencias en grados pequeños porque son muy pocos los papás que realmente apoyan a sus niños en cuanto a la lectoescritura, muchos de ellos tienen que trabajar o no tienen la paciencia. También como que es frustrante para el niño estar trabajando con sus papás, lo poco que se ha avanzado en cuanto a lectoescritura pues creo que va para atrás y son muy pocos los papás que sí apoyan a su hijo. Hay papás que sí asumieron la responsabilidad desde un inicio con sus hijos pero en todo y son los papás bueno, en mi experiencia yo creo que son hasta los papás de los niños que van de 10 en la escuela, es porque sus papás los apoyan y todo y son los mismos que ahorita hubo en los resultados, pero para otros niños, pues no creo que haya sido favorable porque los papás o las mamás tienen que salir a trabajar y ellos los dejaban trabajando solitos o jugando o bien, ahorita que ya estuvieron trabajando las maestras para regularización de niños y eso he tenido, tengo creo que casos que van a clase de regularización porque por sus papás, su mamá o su papá no pueden trabajar con ellos y la señora me dijo: yo no sé explicar maestra, mejor lo llevo después a clases de regularización. Entonces ya están teniendo un apoyo extra, no están ellas, ni ellos con los niños y otra niña que es hija de madre soltera, la señora tenía que trabajar, la niña la verdad iba muy bien en la escuela, era de las que mejor me entregaba trabajos y demás, pero pues la señora tenía que trabajar, tener que estar más pendiente del trabajo, por esa situación económica no estaba pendiente de las actividades escolares, como que pasaron a segundo plano y pues la niña no entregó, no entró actividades y se fue más para abajo” (participante 18).

Dimensión 3: Socioafectiva

j) Autoconcepto

Esta categoría se organizó en los cuatro elementos que componen el autoconcepto: conocimiento de sí mismo, autocontrol, autoestima y autosuficiencia. En el conocimiento de sí mismo, los profesores consideran que fue el aspecto más positivo, ya que la pandemia les permitió hacer actividades que disfrutaban y conocer más de sí mismo en el encierro. Respecto al autocontrol, consideran que la mayor dificultad fue el manejo de las emociones y del estrés, ya que en ocasiones se sentían abrumados, y consideran que esto pudo llegar a afectar su desempeño. Respecto al autoestima consideran que en ocasiones no se sienten valoradas por el esfuerzo que hacen y especialmente en docentes de mayor antigüedad consideraban que la falta de habilidades en el manejo de las Tics afectó la imagen que tenían de sí mismos. Finalmente, respecto a la autosuficiencia, los docentes consideran que el mejor enfoque fue enfocarse en la resolución de problemas. Señalan que esta nueva modalidad implica un aumento en la carga de trabajo por lo que en ocasiones no se sentían capaces de cubrir el volumen de trabajo. Las docentes señalan especialmente, que combinar su rol de trabajadora con el de madre fue especialmente difícil, por lo que consideran que en ocasiones no podían responder a todas las expectativas. Finalmente señalan que, aunque

esta pandemia ha representado muchos retos, tienen la tranquilidad de estar dando su mejor esfuerzo, incluso si no siempre se les reconoce.

“Una situación que en lo particular a mí me pasó y seguro les pasó a otros compañeros fue que justo iniciando la pandemia yo tuve una separación, entonces la pandemia más la separación, como que todo el proceso fue un poco complicado. Ya después uno va trabajando, va planteándose cosas y algo, por ejemplo, que a mí me ayudó fue mucho como estructurar, o sea estructurar bien mis tiempos, estructurar bien como todo lo que iba a hacer en el día, porque algo que al menos yo me di cuenta al principio me estaba llevando la pandemia muy mal, me sentía triste, me sentía frustrada, me sentía molesta y también mis cambios, por ejemplo, de sueño, había ocasiones donde ya me dormía a las 3 de la mañana y todas estas situaciones. Creo que cuando hice todo ese cambio, ese cambio de rutina, como que todo eso como que ya me dio más estructura y entonces eso me ayudó como mantenerme y creo que eso es algo que es importante, como también observarte y también el poder verte y analizar qué es lo que está pasando contigo en ese momento para poder hacer cómo ese cambio, ese clic por así decirlo para que entonces puedas funcionar, porque si no, no funcionas” (participante 9)

k) Empatía

Consideran que la empatía es indispensable para la enseñanza durante la pandemia, ya que los estudiantes tienen distintos contextos. Señalan también que las autoridades educativas han hecho énfasis en la importancia de la empatía con los niños y padres de familia, respecto a la recepción de trabajos, aclaración de dudas, seguimiento o incluso casos en los que alguno de los integrantes de la familia se contagió de COVID-19. Los docentes señalan que son los padres los que observan con menor tolerancia y empatía hacia los niños, presenciando incluso casos en donde los padres reprenden verbal o físicamente a los niños por no poner atención a las clases en línea. En el caso de las escuelas privadas, consideran que los padres tienen un alto nivel de exigencia, olvidando que la pandemia representa un reto para los estudiantes, así como los efectos negativos del uso excesivo de las pantallas.

“Pues las autoridades nos están pidiendo que seamos empáticos. Esa es la palabra del ciclo escolar “empatía” es la palabra el ciclo escolar. Acuérdense bien, tenemos que ser empáticos con la familia entonces si un padre de familia tarda quince días en enviarte el trabajo tienes que aceptarlo de buena manera, porque no sabemos las circunstancias en las que están nuestros niños, las circunstancias que tiene cada padre de familia” (participante 7).

l) Autocuidado

Los participantes consideran que el autocuidado ha sido una parte importante en la pandemia, ya que el aumento de la carga de trabajo ha provocado un desgaste físico y mental. Entre las actividades de autocuidado que realizan están el hacer cosas que les gustan como leer, ver películas, cuidar sus plantas o jugar con sus hijos. El ejercicio de bajo impacto también considera que ha hecho la diferencia en cómo se sienten. Finalmente, el manejo de las emociones y los pensamientos negativos ha sido muy importante, llegando en algunos casos a tomar terapia para poder manejar el estrés, ansiedad y depresión que llegaron a sentir durante la pandemia.

“En un inicio trate de buscar ayuda psicológica, tengo una buena amiga que es psicóloga, entonces la contacté, porque me sentía en un bache. Recuerdo en algún momento, creo que fue el segundo día de empezar a dar clases con los alumnos, donde el teléfono literalmente desde la ocho de la mañana hasta las ocho de la noche no dejó de sonar, realmente era algo nuevo y que sentía que no daba lo suficiente al aclarar una duda o retroalimentar, sentía que no daba clara la idea, fue bastante complicado, pero yo si trate de platicarlo y tratar de pedir ayuda, cuando se necesita ayuda creo que es bastante importante pedirla” (participante 8).

m) Habilidades sociales

Los participantes consideran que las habilidades sociales se han desarrollado más con su círculo cercano, es decir, con su familia. Y que justamente estas redes de apoyo han hecho la diferencia a la hora de afrontar la pandemia. La convivencia con amigos y compañeros disminuyó notablemente debido al miedo al contagio, aunque trataban de estar en comunicación por redes sociales, pero consideran que no es lo mismo. Finalmente, respecto a sus estudiantes consideran que los aspectos no verbales de las habilidades sociales han sido los más afectados, consideran que no se tiene el mismo apego y cercanía con los estudiantes en esta modalidad.

“Los veo a través de la pantalla, pero no se compara en nada a que puedas verlos en persona, no puedes darles un acompañamiento, incluso cuando están en el salón de clases se tienen muchas deficiencias, entonces imagínate a través de una pantalla. Creo que nadie nos enseñó a dar clases en línea, en la normal o incluso en las otras formadoras de docentes, entonces el adaptarse a eso si te daba cierta frustración el no poder verlos, no te conectas igual con ellos” (participante 6)

n) Motivación

La motivación de los docentes se encuentra mayormente centrada en los estudiantes, el poder observar los aprendizajes de los estudiantes y cómo van consolidando la lectoescritura, es algo que motiva a los profesores para esforzarse. Consideran que la vocación ha hecho la diferencia entre los profesores que se esfuerzan y dan un "extra" y los que simplemente van a cobrar y no se interesan por sus estudiantes. Finalmente, consideran que la mayor fuente de motivación es el amor por sus estudiantes y su trabajo.

“Yo creo que es la vocación, la que descubrimos que teníamos cuando estábamos en la normal, porque si no tienes vocación deberías darte de baja, descubres esto en el primer semestre. También el cariño que tengo a mis alumnos, porque los conozco desde hace más de un año, sabes que tienes que dar ese poquito extra para que ellos puedan seguir aprendiendo, los psicólogos hacen eso ¿no? te ponen a pensar sobre lo que estás haciendo muy profundamente. No lo llamaría sobrevivir a la nueva realidad, creo que es el saber que puedes dar lo mejor, ayudar un poquito a los papás, un poquito más en el aprendizaje de sus niños, de nuestros niños, es vocación y servicio” (participante 3)

Discusión

La presente discusión se organiza en las tres dimensiones presentadas en el guion y análisis de datos: pedagógica, recursos y socioafectiva. Finalmente, se presentan las categorías emergentes que, si bien fueron hallazgos de este estudio que no

se encontraron en la literatura, es importante presentarlos para investigaciones futuras.

Respecto a la *dimensión pedagógica* se encontró que al igual que señala Fernández, Domínguez y Martínez (2020) los docentes tuvieron que generar sus propias estrategias, ya que aquellas sugeridas por el gobierno resultaron ser insuficientes debido a que no eran sensibles al contexto y no contaban con estrategias de seguimiento y evaluación. En la investigación se encontró que las formas de organización se fueron desarrollando de acuerdo con las posibilidades de los estudiantes y que por lo tanto existe una heterogeneidad en las estrategias con las que se abordó la enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia. También se encontró que el modelo elegido para la enseñanza de la lectoescritura (silábico, fonético o global) no parece demostrar diferencias en el aprendizaje de la lectoescritura, sino que el factor más importante fue el apoyo parental, esto coincide con lo encontrado por Sapatanga-Villavicencio y Cárdenas-Cordero (2021). En el seguimiento, al igual que el estudio de Cascales-Martínez, Gomariz y Paco (2020), se encontró que el whatsapp fue la vía más utilizada por los docentes, ya que tiene un menor consumo de datos y es más fácil de utilizar para los padres en comparación con otras plataformas. Finalmente, en la evaluación, se encontraron resultados similares a los de Uzcategui y Albarrán (2020), en donde la evaluación se enfocó en aspecto cognitivos y se tomaron poco en cuenta aspecto metacognitivos.

En la *dimensión de recursos*, al igual que lo señalado por Formichella y Krüger (2020) la pandemia afectó mayormente a los estudiantes de contextos desfavorables, debido a que no contaban con acceso a equipos e internet. Esto limitó las estrategias que se pudieron implementar, ya que, aunque en algunos casos los docentes recibieron capacitación para el uso de plataformas virtuales, estas no eran accesibles para los estudiantes debido al consumo de datos que implicaba. En el caso de docentes que trabajaban con alumnos en contextos vulnerables, no fue posible acceder a estas plataformas, por lo que tuvieron que recurrir a guías impresas y el programa “aprende en casa”, lo que es similar a lo encontrado en el estudio de Martínez-Méndez (2021). El apoyo parental fue uno de los factores más importantes que los docentes identificaron en las diferencias en el aprendizaje de la lectoescritura, esto es similar a lo encontrado por Anderete Schwal (2021) en su estudio, en donde el acompañamiento que tenían los padres con sus hijos durante las sesiones virtuales aseguraba la continuidad en la educación durante la pandemia. Estos problemas en el acompañamiento parental se debieron mayormente a que los padres trabajaban y no podían estar con los estudiantes durante las sesiones.

En la *dimensión socioafectiva*, se encontró en esta investigación que aquellos docentes con mayor antigüedad tuvieron mayores dificultades para adaptarse a la nueva modalidad, lo que en algunos casos afectó el concepto que tenían de sí mismos. Ya que de acuerdo al estudio de Vargas-Miñano et al (2020) existe una relación entre la satisfacción y el desempeño docente, por lo que un mal desempeño debido a dificultades en el manejo de la tecnología los podía llevar a sentirse incompetentes. Similar al estudio de Castro, Cuestas y Fuentes (2021) se encontró que los docentes reportan enormes cargas de estrés y desgaste, pero consideran que la vocación por la enseñanza es lo que los ha mantenido trabajando durante la pandemia. Finalmente, Gómez-

Nashiki y Quijada-Lovatón (2021) señalan la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales con los estudiantes y padres de familia. Así como la importancia de desarrollar empatía hacia el contexto y las circunstancias de cada estudiante, lo cual coincide con lo señalado por los docentes del presente estudio. Fuentes y Zúñiga (2021) también identifican el desarrollo de la empatía, así como la posibilidad de realizar actividades placenteras y de autocuidado, como aspectos positivos que pudieron desarrollar durante la pandemia.

Algunos de los hallazgos de la investigación que no se discuten en la literatura, son por ejemplo las prácticas por parte de padres y cuidadores de *realizar las tareas de los estudiantes*, esto debido a que han señalado que no cuentan con la paciencia para enseñarles o al enfrentarse a las resistencias de los niños para realizar las tareas. Esto se detecta por parte de los docentes al comparar los trabajos que se entregan en las tareas y los resultados obtenidos en las actividades de evaluación o seguimiento.

Un segundo hallazgo que no se discute en la literatura es el efecto de las políticas de *no reprobar estudiantes* de educación básica durante la pandemia, para reducir el abandono escolar y en apoyo a los estudiantes que no cuentan con el acceso a la tecnología. Sin embargo, lo que señalan los profesores es que esto ha servido para que algunos padres consideren que no es importante realizar los trabajos o conectarse a las clases, debido a que no habrá una consecuencia negativa, lo que ha traído problemas en el seguimiento de estudiantes.

Finalmente el tercer hallazgo de la investigación que no se encuentra en la literatura es el *priorizar la educación de los hijos mayores*, en el caso de hogares que no cuentan con los recursos necesarios para que todos los hijos tomen clase al mismo tiempo, se le da prioridad a los hijos con un nivel educativo más avanzado, debido a que consideran que esos aprendizajes son más importantes, lo que ha provocado que alumnos de preescolar y primero de primaria no sean tomados como prioridad para conectarse en las clases.

Conclusión

El mayor reto para los docentes fue la brecha digital, debido a que a los estudiantes de contexto vulnerable no contaban con acceso a dispositivos e internet, por lo que los docentes tuvieron que generar estrategias para continuar con el proceso de enseñanza, como fue el uso de whatsapp, classroom y en algunos casos incluso implicó trabajar con guías impresas o llamadas telefónicas. Se encontró una diversidad en los modelos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, pero esto parece no ser un factor de tanto peso para el aprendizaje como lo fue el apoyo familiar. Finalmente, se identifica un rezago importante en estudiantes de contextos vulnerables, algo que debe considerarse para acciones futuras cuando se regrese a la educación presencial, ya que se tendrán que generar estrategias para lograr regularizar a estos estudiantes, así como brindarles atención socioemocional.

Referencias

- Anderete Schwal, M (2021) Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación* 4(1) 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C. A., López, V. A. y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 41-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237021>
- Cascales-Martínez, A., Gomariz, M., y Paco, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 58, 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Castro, C., Cuestas, R., y Fuentes, M. de la L. (2021). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primaria de la escuela pública en México, ante la pandemia por covid-19. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 273-304. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/254>
- Echeverría, G. (2005). Apuntes docentes de metodología de investigación análisis. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Fernández, J., Domínguez, J. G., y Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87–110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Formichella, M y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: Reflexiones desde la economía de la educación. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur. 1-19. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fuentes, R. A., y Zúniga, C. M. (2021). Impacto psicológico en los docentes de educación primaria a causa de la covid-19. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 8(2), 129–139. <http://revistacientifica.americana.edu.py/index.php/academo/article/view/533>
- Gómez-Nashiki, A., y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Martínez-Méndez, K. I. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Revista Educación Y Ciudad*, (41), 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2530>
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas CITEP-UBA. <https://educaciondelamirada.com/sin-categoria/lo-que-la-pandemia-nos-dejo-una-oportunidad-de-pensarnos-como-docentes>
- Morales Lescano, H. B. (2021). Creando su praxis para el empoderamiento de la lectoescritura en UGEL Santiago de Chuco 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5666-5682. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.713

- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., y Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 92, 57-62. <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-a-leer-y-escribir-enpandemi> atx092100893?fbclid=IwAR12xfjdAl3xhDMbPYqYidyBWCIvIMO_c9pX8ozSCcA7QVEITGLfAX1kRw
- Pérez-Amezcu, L. A., Macías, V. C., Campos, J. I., y Alonzo, R. M. (2021). "Mundos ideales", un proyecto de investigación e incidencia en el contexto de la pandemia del covid-19 en México. Pensamiento y Acción Interdisciplinaria, 7(1), 76-96 <https://doi.org/10.29035/pai.7.1.76>
- Sapatanga-Villavicencio, D. M., y Cárdenas-Cordero, N. M. (2021). Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en la modalidad virtual. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(3), 350-378. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1317>
- Uzcategui, K. Y. y Albarrán, J. M. (2020). Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. Revista Andina de Educación, 3(1), 39-45. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.5>
- Vargas-Miñano, K. V., Borja-Goñi, E. A., Burga-Rodrigo, G. y Vásquez-Villanueva, S. V. (2020). Satisfacción y desempeño, en los docentes de educación primaria, en las instituciones educativas particulares del Perú, durante el periodo de la pandemia. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(10), 841-867. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i10.1855>

Notas de autor

Autor corresponsal: Erika Egleontina, Barrios González
erika.barriosgon@uaem.edu.mx