



- **Educando para educar**

- Año 24
 - Núm. 45
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2024
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

INTERACCIONES EDUCATIVAS DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN GRUPOS DE PREESCOLAR Y PRIMARIA

EDUCATIONAL INTERACTIONS DURING DISTANCE EDUCATION IN PRESCHOOL AND PRIMARY GROUPS

Alondra Guadalupe Corpus Arriaga¹

Karol Guadalupe Salazar Grimaldo²

María Guadalupe Escalante Bravo³

5

Investigaciones

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación que tuvo como objetivo indagar los cambios en el aprendizaje, que la educación a distancia causó durante el confinamiento provocado por el coronavirus, en un primer grado de educación preescolar y un grupo de quinto grado de educación primaria. Se analizan las interacciones educativas entre la profesora o el profesor y el alumnado, la participación de otros actores "educativos" y la emergencia en la utilización de dispositivos electrónicos a la que no todos los estudiantes tenían acceso. La perspectiva teórico- metodológica que se utilizó fue la historia reciente. Las videoconferencias, entrevistas y encuestas a estudiantado, profesorado y padres de familia mostraron resultados diferenciados por las características de los sujetos de la investigación. La interacción tradicional entre el profesor, el objeto de conocimiento y los alumnos desapareció, los vínculos que se establecieron eran muy débiles y pudieron influir en las características del aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Interacciones, educación a distancia, confinamiento, preescolar y primaria.

ABSTRACT



This work is part of a research that aimed to investigate the changes that distance education caused in learning during the confinement caused by the coronavirus, in a first grade of preschool education and a group of fifth grade of primary education, in the form of We specifically analyzed the educational interactions between the teacher and the students, the participation of other "educational" actors such as relatives of the students and the emergency in the use of electronic devices to which not all students had access. The theoretical-methodological perspective that was used was recent history, defining it as a study of historical processes that have effects in the present and its objects of study are close in time (Franco and Lvovich, 2015). Videoconferences through MEET, google forms, interviews and surveys to students (in the case of fifth grade), teachers and parents of the two groups showed differentiated results due to the characteristics of the research subjects, sometimes not even direct communication was possible for multiple reasons, young children required the almost total intervention of the companions, they assumed the role of interpreters, intermediaries or executors of activities and tasks, thus the traditional interaction between the teacher, the object of knowledge and the children, lacked or established very weak links that could influence students' interest in learning.

Keywords: Interactions, distance education, confinement, preschool and primary.

¹ Docente de colegio Khulman Cristian Academy. alondracorpusa@gmail.com

² Docente del Jardín de Niños Almendrita, San Luis Potosí, S.L.P. karolsalgrima@gmail.com

³ Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

mescalante@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En el año 2020, dos estudiantes normalistas realizaron investigaciones como trabajo de titulación para obtener las licenciaturas de educación preescolar y educación primaria, estas tuvieron como objetivo común, caracterizar la educación a distancia que en esos momentos vivían dos grupos de educación básica: un grupo de quinto grado de educación primaria y un grupo de educación preescolar como consecuencia del confinamiento obligado por la COVID 19. Las dificultades de la investigación se agravaron debido a que, las estudiantes también estaban en confinamiento.

Bajo estas circunstancias las técnicas e instrumentos de investigación se restringieron al uso de plataformas y dispositivos digitales como, las grabaciones de las sesiones que podían obtenerse de la plataforma MEET, la aplicación de mensajería instantánea de whatsapp que se utilizaba para tener comunicación con los padres de familia, la herramienta classroom de Google, la televisión con el programa “Aprendo en casa I y II” y las indicaciones que las autoridades educativas enviaban a través de los mismos medios.

En este trabajo solo se presenta una parte de esta investigación, se muestran resultados de los cambios en las interacciones educativas entre la profesora o el profesor y el alumnado a partir de la participación de otros actores “educativos” bajo la emergencia y con la utilización restringida de dispositivos digitales, en algunos casos, completamente inaccesibles para algunos estudiantes.

El trabajo realizado mostró la incertidumbre en la toma de decisiones del gobierno federal en materia educativa en los últimos meses del ciclo escolar 2019 -2020 y, ante la imposibilidad de regresar a clases de manera presencial, cómo se fue conformando con diferentes elementos, la atención académica de los estudiantes de ambos grados en sus respectivas escuelas. En el micro espacio escolar el personal directivo y docente de las escuelas estableció formas de atender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, a pesar de las diferencias en los dos niveles, se encontraron coincidencias en las formas de atender la contingencia y en los resultados obtenidos, una de ellas fue las características de las interacciones entre los actores educativos.

Hasta antes del 17 de marzo de 2020 en el estado de San Luis Potosí, las interacciones cotidianas en las aulas de educación básica con diferentes matices estaban definidas en relación con los actores educativos que participan en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, el maestro o maestra con los niños, el maestro o la maestra con las niñas, niños con niñas, niños con niños, niñas con niñas, niños y niñas con otros docentes, todas en dos ámbitos específicos: el espacio escolar y áulico.

En el ámbito áulico, las interacciones se han estudiado desde múltiples perspectivas, la mayoría hacen énfasis en su influencia positiva en el aprendizaje del estudiantado. Cazden (2001) señala en forma específica el lenguaje, los docentes propician la participación y la relación con otros estudiantes, por tanto, desarrollan otras maneras de aprender como la colaboración y la cooperación al compartir ideas y argumentos. En el mismo sentido, Wells (2009) se centra en como el lenguaje oral a través de estrategias como el debate, las preguntas abiertas y diálogo crítico sobre determinados temas apuntalan al estudiantado como constructores de su conocimiento.

En el caso de la investigación, la educación a distancia que se pretendía atender en las escuelas de educación básica a través de diversos medios digitales tenía como objetivo central el aprendizaje de los estudiantes, pero, ¿en estas condiciones era posible lograrlo? la respuesta no era tan sencilla, entre los factores que podía afectar las interacciones entre el alumnado y los docentes estaban la edad de los niños y las niñas, su relación con el lenguaje oral y con el docente.

Las interacciones entre el alumnado habían cambiado, a pesar de “estar juntos” los niños y niñas que asistían a las sesiones de MEET, estaban solos en un espacio específico, lo único que los unía era la pantalla. Podemos preguntarnos en qué medida las estrategias que utilizaba la maestra o el maestro aportaron al conocimiento del alumnado en estas circunstancias.

Otros autores como Dweck (2016), Elías (2014) y Hatie (2017) enfocan sus estudios en la perspectiva emocional de la interacciones e identifican que la calidad de éstas desarrolladas por el docente aporta a la motivación, el comportamiento, inclusión y aprovechamiento académico de los alumnos. Sobre esta perspectiva, la pregunta se centra en el alcance de las interacciones a través de dispositivos electrónicos para al menos motivar a los niños y niñas a que asistieran a las sesiones y permanecieran en esta modalidad educativa.

MÉTODO

La aparición del virus SARS-CoV-2 a finales del 2019 en China y en México en febrero del 2020 confinó a la población a sus casas, los adultos más afortunados realizaban trabajo en casa, mientras la mayoría seguía asistiendo a sus espacios laborales, ya que, la clasificación oficial de las actividades como esenciales o no, impuso condiciones diferenciadas en el confinamiento. En el caso de los niños y niñas, de acuerdo con las indicaciones de las autoridades de salud debería ser un confinamiento total, para todos y, en todos los espacios sociales, incluyendo la escuela. El desconocimiento científico sobre el virus, y la gradual elevación de la gravedad del contagio en todo el mundo provocó que las autoridades educativas tomaran decisiones emergentes, en un ambiente de elevada incertidumbre, se reconoció que las posibilidades del regreso a clases en forma presencial, eran muy pocas.

Con la intención de dar continuidad al trabajo docente y de aprendizaje se implementó una estrategia emergente de educación a distancia para todo el país y para la mayoría de los niveles educativos, conformada por programas televisivos elaborados por la Secretaría de Educación Pública, el apoyo virtual del profesorado y el soporte académico de los integrantes de las familias fueron los elementos de esta nueva forma de atender la educación. Con esta estrategia parecía asumirse que las circunstancias de vida de los niños y las niñas eran iguales, se creía que todas las familias tenían televisión, posibilidades de conectarse a través de dispositivos o plataformas tecnológicas, además de que, los estudiantes podían atender los cursos en el día y la hora que establecieran las escuelas, la maestra o maestro. También se asumía que había una persona en la casa del niño o la niña que acompañaría el proceso de aprendizaje, tarea que ya no podía realizar el docente. Muy pronto se tendrían evidencias de la diversidad de escenarios a los que se enfrentaban los actores educativos, algunos estudiantes no tenían televisión; en casa, dos o más compartían un dispositivo electrónico y los acompañantes en este proceso educativo también se habían diversificado: mamá, papá, abuelita, hermanos mayores, vecinas u otros. Fue evidente que las interacciones comunicativas de los niños y profesores habían cambiado, ya no eran los únicos actores del proceso educativo.

Al inicio de la investigación, la perspectiva teórico-metodológica que sustenta este trabajo trató de acercarse a la historia reciente, conceptualizando esta como los estudios históricos que son cercanos en el tiempo y que tienen efectos en el presente (Franco y Lvovich, 2015). En el transcurso de la investigación, la historia reciente parecía no responder metodológicamente a lo que se estaba viviendo y las posibilidades de documentarlo día a día: conferencias de las autoridades sanitarias y educativas que evidenciaban la incertidumbre y el desconocimiento de la enfermedad y por lo tanto, dificultaban las decisión sobre la educación pública y que se evidenciaban en numerosos decretos que trataban de responder a la emergencia educativa, incertidumbre sobre el regreso a clases presenciales de los maestros y la sociedad, la adaptación en

la práctica docente a una modalidad educativa que requería el desarrollo de habilidades y herramientas tecnológicas, algunas desconocidas; la visibilidad atroz de la desigualdad social económica, social y cultural entre los estudiantes. De alguna manera se estaba documentado lo que ocurría en el presente, la distancia en el tiempo en que estaban surgiendo la información en las fuentes era mínimo, era difícil establecer la diferencia entre periodo de la investigación o perspectiva historiográfica.

Las características de la investigación que se estaba viviendo nos acercaba más a los aportes teóricos y metodológicos, por un lado, de Josefina Cuesta Bustillo (1993 citado en Allier, 2018) quien señala que la historia del presente se entiende, como, la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente en la que coinciden la historia que se vive, la historia que se escribe, los actores y testigos de la misma y el investigador (relación de coetaneidad). Todos estos elementos estaban presentes en la investigación. Arostegui (2004 citado en Allier, 2018) también identifica como elemento único del presente histórico el momento de coetaneidad, la historia del presente como una categoría histórica en sí misma que tiene como objetivo caracterizar la situación única que viven las sociedades.

RESULTADOS

Vásquez y Martínez (1996) señalan que en las situaciones naturales los niños y niñas no actúan, interactúa con otros, personas y objetos; aun y cuando se encuentre solo se asume que tiene conciencia de la presencia de los otros. Por otra parte, señala que la inclusión de lo social en la vida de los infantes comienza desde sus primeros años, a través de las interpretaciones que los otros hacen de los hechos, objetos y acciones de la vida cotidiana, por otro lado, las interpretaciones que hacen los niños y niñas están sustentadas en lo que ha vivido a partir de las respuestas de los otros.

Las interacciones que los niños y niñas han conocido en el aula se acotan a un espacio físico, diseñado para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a un determinado nivel educativo, de ahí las diferencias entre un aula de preescolar y un aula de educación primaria o secundaria. Nogueira (2020) señala que las escuelas a veces son espacios de anticipación de la sociedad en la que viven, no son sitios en los que se reproduce el contexto, ahí una de las diferencias entre el aula y la casa.

El confinamiento provocado por la pandemia, que dio lugar la educación a distancia provocó, que, el espacio escolar fuera sustituido por un lugar de su casa, en algunos casos con condiciones mínimas para que docente y estudiantes establecieran comunicación. Los niños ahora interactuaban, los más

afortunados con un maestro o maestra y pares ya conocidos, pero, a través de un dispositivo electrónico poco conocido y utilizado, por otro lado, la situación opuesta eran los niños que solamente identifican a algunos compañeros y a su maestra a través de un dispositivo electrónico, pero, nunca han establecido otro tipo de relación, por ejemplo, docentes que ingresaron a nuevas escuelas y que no conocían, ni a sus compañeros de trabajo, ni a sus alumnos y en el caso de los niños, una situación similar.

Cifuentes y Faura (2020) señala que dejar de asistir a la escuela, pudo ser, en un inicio, emocionante para algunos niños y niñas, sin embargo, con el paso de los días, de las semanas y de los meses adquirió otro significado, no ver a los compañeros, no jugar a la hora del recreo, no aprender de los otros en situaciones de trabajo colaborativo, no recibir retroalimentación inmediata o ayuda personalizada del profesor o la profesora, estas y otras situaciones se convirtieron en obstáculos para su aprendizaje.

Sobre las consecuencias del confinamiento en el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos, aún no hay investigaciones sólidas que los documenten en el momento en que se escribe este texto, pero si existen numerosos textos periodísticos o editoriales que muestran sus percepciones sobre el asunto, por ejemplo, la UNESCO y el Banco Mundial (2021) ya identifica consecuencias directas como la interrupción del aprendizaje, otros se enfocan en las dificultades que una gran cantidad de niños y niñas ya tenían y cómo el confinamiento pudo agravarlo.

Interacciones en un grupo de preescolar

La comunicación es un aspecto clave en cualquier proceso social, por ejemplo, en la educación, es fundamental que los docentes y los estudiantes expresen sus pensamientos, sobre situaciones, establezcan acuerdos o desacuerdos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Alonso del Corral (2004) describe la comunicación educativa como un proceso de interacción con una intención educativa en la producción y recepción de mensajes que surgen en el proceso de aprendizaje. Hasta febrero del año 2020 este proceso estaba definido, se desarrollaba en un lugar concreto e intervenían un adulto y un grupo de niños y niñas de determinada edad y contexto (Vásquez y Martínez, p. 69). Peña (2010) recalca que la interacción presencial era más vivencial porque existía un rol afectivo por parte del transmisor y receptor en el aprendizaje, en este sentido, ambos aportaban a su crecimiento, maduración y reflexión.

Después de que la educación fue catalogada como una actividad no esencial y enviara al confinamiento a maestros y estudiantes, la estrategia que el gobierno de México implementó para darle continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación pública se conformó por el programa institucional Aprende en casa, atención complementaria por la profesora o profesor y una

esperada colaboración de los padres de familia. Algunos de los recursos que los docentes utilizaron para comunicarse con los niños y niñas o los acompañantes, fueron las videollamadas, colectivas y personales, WhatsApp (mensajería instantánea) y la plataforma de Classroom. Los objetivos fueron mantener informados a los padres y madres sobre las diversas actividades escolares y enviar al docente evidencias de trabajo de los estudiantes.

La escuela como espacio escolar dejó de existir, fue sustituida por la pantalla de un dispositivo electrónico y los lugares donde se encontraba el maestro y cada uno de los niños y niñas, en muchos de los casos, no eran las más idóneas, en otros, las condiciones eran muy precarias.

La función afectiva de las interacciones comunicativas dejó de existir, Peña (2010) señala que la comunicación en línea para el autor tiene un sentido frío ya que la intención del mensaje se interpreta por diferentes medios, Vásquez y Martínez (1996) señalan que, en estos casos, el alumno se encuentra sólo frente a los contenidos que debe adquirir, ya no está rodeado de compañeros que se encuentran en las mismas circunstancias, no hay a quien preguntar. La presencia de padres, u otros acompañantes no es lo mismo. Tampoco está el maestro que corrige, anima o explica nuevamente.

En un grupo de primer grado de preescolar, los estudiantes tienen edades que van de los dos a los tres años, la comunicación oral no es algo sencillo, ni siquiera en lo presencial. Pérez, et al (2006) mencionan que la estructura oracional se va haciendo más compleja conforme los niños y niñas evolucionan en su desarrollo, los autores se refieren a que de los 24 a los 30 meses de edad, los infantes utilizan oraciones con tres elementos para expresarse y de los 30 a los 36 meses hacen empleo de oraciones coordinadas para comunicar sucesos de su interés y vida personal.

Los estudiantes del grupo de la investigación se encuentran en estos rangos, la mayoría logra utilizar oraciones cortas para comunicar lo que desean, sin embargo, tienen algunos problemas como pronunciar algunas letras, en especial la /r/, /l/ y la /t/. otros se comunican únicamente con monosílabos repetitivos, solamente una pequeña minoría muestra un lenguaje convencional, pero con algunas incongruencias debido a la edad y al proceso de construcción del lenguaje hablado que están viviendo, por ejemplo, decir “mañana” en lugar de “ayer” o “dijido” en lugar de “dicho”.

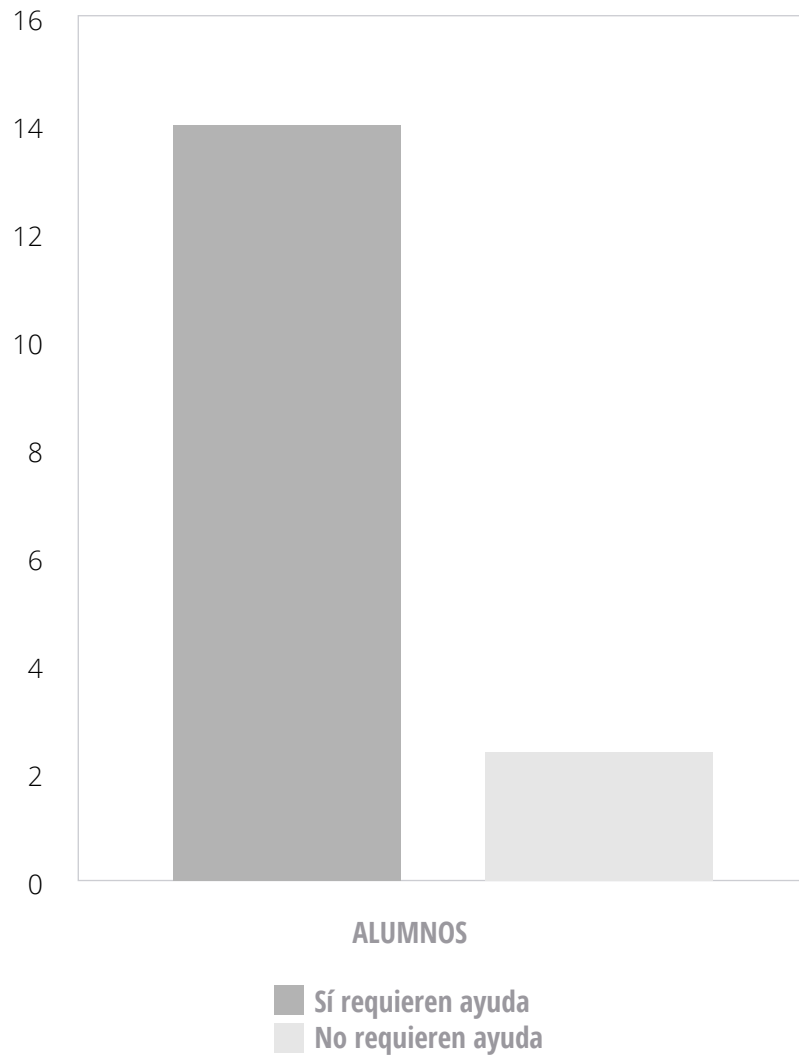
Cuando la educación se vive en forma presencial es complicado comprender lo que los niños y niñas de esta edad quieren decir, porque aún no tienen un lenguaje claro y no se entiende las palabras, ahora, en la distancia la dificultad es más grande, la virtualidad no incorpora otros elementos contextuales que facilitan la comprensión del lenguaje oral como los gestos y movimientos corporales. La convivencia continua con los infantes hace que los docentes creen otras formas de comunicación con los menores, que la distancia no puede sustituir. Escuchar únicamente su voz o verlos en la pantalla no es suficiente para establecer una buena comunicación.

Las dificultades de algunos alumnos para expresarse se acentuaron durante las videollamadas debido a múltiples factores como la falta de seguridad en un escenario que desconocían, de comprensión oral, habilidad que se está desarrollando en esta edad; dificultades para responder cuando se les hacen preguntas, así que, los padres de familia intervienen de forma directa respondiendo las preguntas o “traduciendo” o interpretando lo que los niños y niñas quisieron decir. Catale (2015) menciona que el contexto socio-familiar ayuda a los infantes a interpretar el lenguaje de quienes los rodean en el quehacer cotidiano, dado que los adultos que cuidan de ellos usan el lenguaje para hablar del aquí y ahora. Por otro lado, los educandos reciben demostraciones y modelos del lenguaje en el proceso de aprender a hablar, por lo tanto, los usan de manera significativa y funcional hasta que llegan a ser hablantes capaces de comprender el lenguaje cultural con el que ha nacido.

El papel de los adultos en la comunicación de los niños y niñas con el entorno externo ha sido muy relevante, en una entrevista telefónica realizada a los menores se observó (gráfica 1) que la mayoría de los pequeños necesitó la intervención de los padres de familia al momento de dar respuesta a las preguntas que el docente hacía, indicando a los infantes lo que debían responder y en algunos de los casos, los papás hacían un replanteamiento de la pregunta o explicaban al docente lo que el educando quería decir, haciendo una breve interpretación o traducción desde la experiencia que los cuidadores tienen al hablar con los hijos.

Las respuestas de los niños estuvieron influenciadas por los tutores, lo que representó un problema ya que no se obtuvo una información objetiva que indique el pensamiento de los alumnos, los padres mencionaron lo que ellos pensaban, poniéndolo en las palabras de los pequeños. Un ejemplo fue cuando se les preguntó el motivo por el que no veían el programa de “Aprende en casa II”, los papás decían, “dile que no tienes tiempo”. Esto no solo ha repercutido en la recuperación de información, sino también en la evaluación de las actividades, por ejemplo, cuando se le pide al niño que diga lo que ha aprendido sobre un tema, los papás son quienes le dicen “dile que...” y el niño solo repite.

Gráfica 1. Requerimiento de ayuda de los niños por parte de los adultos para contestar la entrevista



Como se puede observar, la mayor parte de los niños y niñas requiere del apoyo de algún adulto para comunicarse con el docente, lo que se atribuye a que los estudiantes aún se encuentran en la etapa de la adquisición de las habilidades comunicativas y que por lo regular están acostumbrados a establecer conversaciones únicamente con su núcleo cercano.

Por otro lado, la comunicación entre docentes, padres de familia y alumnos, ha resultado intermitente, en un inicio se logró establecer contacto con un promedio de 15 familias, lo que posteriormente fue disminuyendo llegando a seis para después ascender y volver a disminuir, estas cifras han sido muy variantes durante todo el tiempo, aunado a que no todos los que se logran comunicar atienden a las videollamadas o tareas escolares, lo que trae consigo

una comunicación deficiente, muchas veces ocasionada por la falta de tiempo de los mayores por cuestiones laborales, por atender diversas actividades del hogar o tener más hijos que atender al mismo tiempo.

La falta de interacción entre docentes y padres de familia repercute directamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, ya que, cuando los papás no se encuentran participando de manera activa y directa, los alumnos realizan tareas incompletas o en la mayoría de las ocasiones no las hacen, por lo que los estudiantes que sí cumplen con las evidencias de trabajo solicitadas “parece que aprenden más” que los que se encuentran ausentes, esto tiene consecuencias no solo en cada estudiante si no también dentro del grupo en general, pues abre una gran brecha entre lo que saben unos y otros. Por otro lado, la escasa comunicación que se tiene con los niños y niñas repercute en que no se obtiene información concreta sobre lo que cada menor sabe, pues cuando se evalúan los aprendizajes la información es manipulada por los papás antes de llegar al maestro, por ende, tampoco se puede tener un conocimiento objetivo de lo que se sabe el grupo, pues los resultados son muy relativos, ya que se toma en cuenta únicamente a aquellos que se encuentran en comunicación.

Interacciones en un grupo de primaria

Kaplún (1998) menciona que la escuela primaria tiene un carácter social y comunitario que genera relaciones de socialización e interacciones que van cambiando en el proceso de educación de manera más formal, en comparación con la educación inicial que depende activamente de los padres de familia para comunicarse. Con esta afirmación podemos pensar que, la trayectoria de los niños y niñas de quinto grado por la escuela primaria ha desarrollado una competencia comunicativa en las habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha, que lo hace capaz de desenvolverse socialmente de manera más autónoma.

En un grupo de quinto grado de educación primaria, el rango de edades oscila entre los nueve y once años, Pérez y Salmeron (2006) señala que, a partir de los nueve años, los niños y las niñas ya tienen dominio en el lenguaje y solamente se encuentran en una etapa de enriquecimiento a partir de su entorno sociocultural, además, ya tienen bajo su control lo que quieren comunicar, como hacerlo y a quién va a dirigirse.

Las interacciones comunicativas que se realizaban en la escuela primaria, hasta antes del confinamiento de 2020 cambiaron con la educación a distancia, surgió una figura, a la que llamamos intermediarios, definiendo de esta manera a los acompañantes, que podían ser los padres de familias, tíos, abuelos, hermanos mayores. La participación de estos intermediarios en las interacciones comunicativas que, en otros momentos solo involucraban a la maestra o el maestro y a los estudiantes introdujo, un integrante que podía cambiar la intención del mensaje cuando menos en dos direcciones, cuando lo compartía con los alumnos; o cuando lo hacía con el maestro o la maestra.

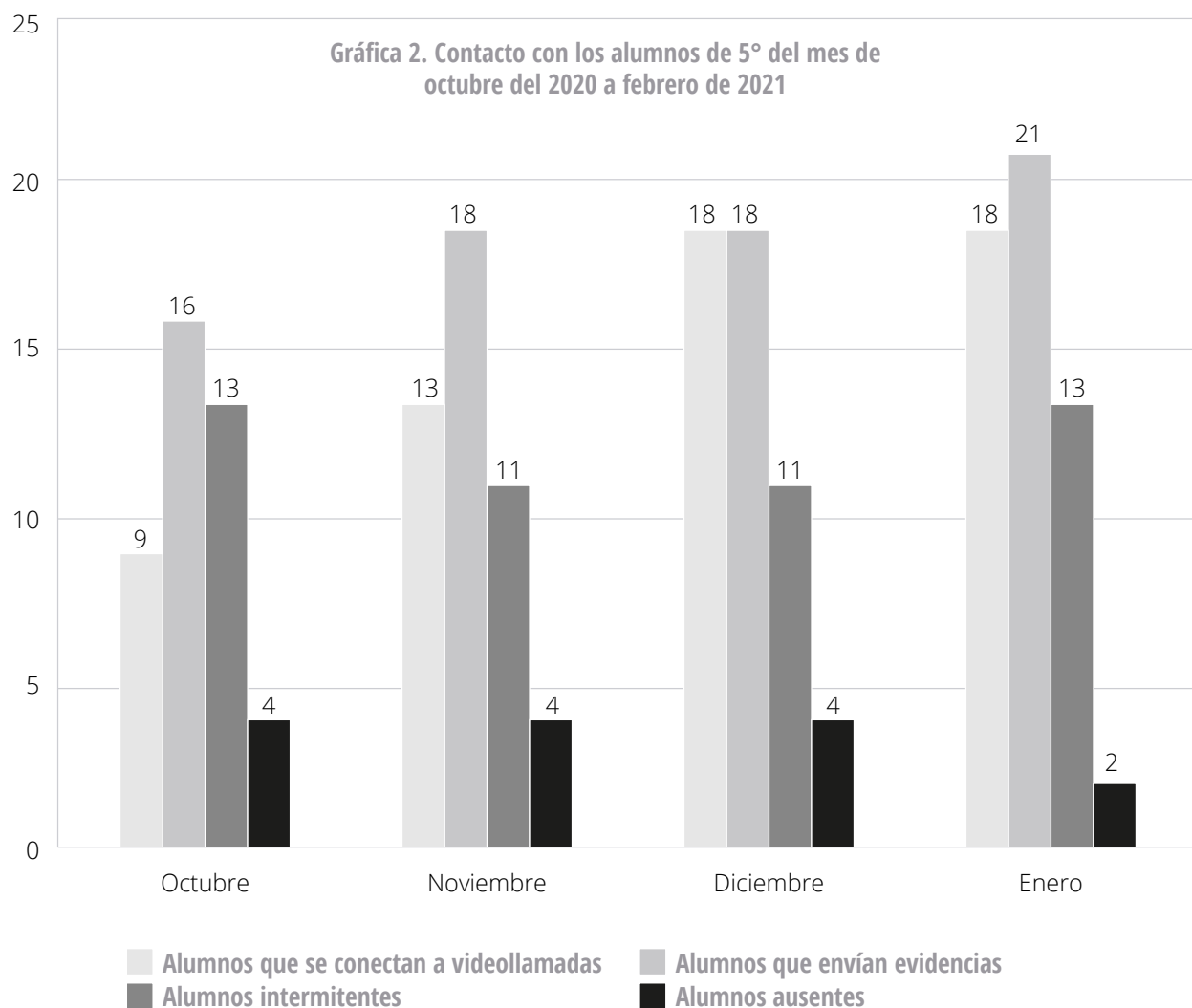
Igual que en el nivel preescolar, la primera acción a nivel institucional fue crear grupos de whatsapp por grado y grupo para establecer comunicación con los padres de familia. El cambio de perspectiva en la comunicación entre padres de familia y docentes fue drástico, antes no se tenía permitido tener contacto personal por medios de comunicación móviles, la normativa escolar establecía horarios de trabajo de los docentes con los estudiantes y la atención a los padres se reducía a un corto tiempo en un solo día de la semana. Las condiciones que requería la educación a distancia eran otras, se volvió una necesidad crear una comunicación no presencial, los dispositivos de comunicación, que hasta en ese momento tenían un uso personal o familiar, fueron la opción y se convirtieron en instrumentos de trabajo para todos.

El contexto de confinamiento expuso situaciones complejas, los padres de familia asumieron el papel de intermediarios en la comunicación, es decir, lo que el docente decía primero llegaba a los padres como receptores y posteriormente estos daban la información a sus hijos, la causa fue que la mayoría de los alumnos no contaban con un dispositivo móvil propio. Ante esto, la docente titular empezó a tener conflictos ya que la comunicación no era directa lo que podía malinterpretar o modificar el aprendizaje, la información era proporcionada mediante aplicaciones en las que se enviaban videos, mensajes, audios, u otros recursos de enseñanza a otras personas que no eran los alumnos, lo que no podía asegurar que el alumno estuviera aprendiendo, ya que comprobar el aprendizaje era difícil debido a un diálogo mediado. La intermediación de los padres de familia en el uso de comunicación inmediata como WhatsApp tuvo múltiples roles, como transmisores de información, para recordar las actividades académicas, supervisar avances, enviar evidencias de trabajo, entre otras.

La plataforma MEET fue otra de las herramientas digitales que se empezaron a utilizar de forma sincrónica, es decir, cuando los estudiantes y el maestro se conectaban a una misma hora. En las videollamadas con la docente, los estudiantes respondían, aportaban y realizaba algunas actividades, aunque en algunos casos, se observaba que los padres daban las respuestas a los niños con el afán de que estos participaran. Considerando la edad de los estudiantes y el grado que cursaban, se asumía que, ya existía autonomía comunicativa en momentos sincrónicos, sin embargo, el contexto del aprendizaje se volvió individualizado para cada estudiante, estaban juntos, pero estaban solos; juntos en una videollamada y a través de un dispositivo que apenas se estaba conociendo; solos en su espacio, porque no existía la posibilidad de consultar la participación con nadie de su edad y de su grupo.

Las formas de comunicación en las videollamadas se limitaron al diálogo reducido ante la falta de expresiones faciales, gestos, tonalidad fonológica y expresión corporal como consecuencia de las limitaciones que imponía al docente y los alumnos el cuadro visual proporcionado por las videollamadas.

Serramona (1992 citado por Kaplún, 1998) señala que la comunicación para aprender en estas circunstancias se siente como “dialogar con uno mismo” porque la interacción con el docente o con los alumnos no es continua y quedan interrogantes sobre lo que está pasando. ¿La comunicación en la educación a distancia solo es para aclarar dudas? ¿Qué espacios propician la interacción o la socialización de aprendizajes entre los alumnos y el maestro? En realidad, son preguntas que se hicieron durante este tiempo, tanto los docentes como los estudiantes, como respuesta a ellas se implementaron las videollamadas sincrónicas a nivel grupal e individual, entendidas como la programación de video llamadas en un tiempo determinado, generalmente se consensuaba el día y la hora entre los padres de familia.



En las sesiones en la plataforma Meet realizadas en videollamadas se contó con la participación de nueve alumnos en el mes con menor asistencia (octubre) y 18 en los meses que asistieron más estudiantes, en ambos casos el número de estudiantes es poco, considerando que el total de alumnos escritos es de 33 (gráfica 2). La participación nutrida de los estudiantes es una de las características de las videollamadas, tal vez porque era la única forma de interactuar con sus compañeros y con la maestra.

En entrevistas algunos niños y niñas mencionan que ellos prefieren tener sesiones online y trabajar de manera sincrónica con su docente titular, que, observar la programación gubernamental que brinda “Aprende en Casa II”. Esto puede deberse a las características de la comunicación que se establecen en la video llamada, pueden verse, aclarar dudas y hablar con sus compañeros y la docente recupera el carácter social de la construcción del conocimiento.

Palomo (2011) expresa que los materiales y recursos usados durante la educación a distancia deben estimular el interés de los alumnos por aprender, además de permitir una comunicación constante entre los actores (alumno, maestro y padres de familia), aumentar la motivación y la creatividad de cada estudiante en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Las condiciones de la emergencia sanitaria no consideraron que la mayoría de los profesores de educación básica no tenían habilitación para el uso de dispositivos electrónicos y plataformas de aprendizaje y que su uso, parecía reducirse a un medio de comunicación.

CONCLUSIONES

A pesar de que existieron aspectos similares en la atención educativa que se otorgó a los estudiantes durante el confinamiento en dos diferentes niveles educativos, y contextos, hay algunos aspectos que resultan diferentes. La principal diferencia está determinada por la edad de los niños y niñas de cada nivel, en el nivel preescolar, la dificultad comunicativa se centra en las características del lenguaje de los alumnos, ya que este, se encuentra en construcción, debido a la corta edad que tienen los estudiantes y “entender lo que dicen” de manera fonética es complicado. En el nivel primaria, aunque el alumnado tiene un lenguaje fonéticamente estructurado, aún muestran habilidades comunicativas en desarrollo, por ejemplo, la falta enriquecimiento del vocabulario, las dificultades para explicar y plantear ideas propias esto conlleva a que existan diferencias en la participación de los niños y de las niñas dentro de las clases virtuales.

Los niños y las niñas de preescolar al tener el primer acercamiento a la escuela y no convivir físicamente con los otros, muestran poca participación y cuando lo hacen son muy breves. El alumnado de primaria tienen mayor autonomía en las participaciones debido a que pueden expresar opiniones y argumentos

en temas que les interesan, pero también existen excepciones en la que, la presencia de los padres parecen provocar inseguridad en sus respuestas, esperan que sus padres den una idea para participar o los padres intervienen sin esperar la anuencia de los hijos.

En ambos niveles las acciones para dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje tuvieron rasgos similares como la implementación de videollamadas para una comunicación sincrónica; el uso de aplicaciones como WhatsApp y Classroom, aunque cada nivel lo hizo en diferentes circunstancias. Algo que existió en común entre ambos niveles fue la presencia e impacto de los padres, ahora se desempeñaban como intermediarios en la información, para sus hijos y para el maestro; en el caso de la educación preescolar también fueron intérpretes de lenguajes en las videollamadas, acompañantes en la realización de las tareas escolares, estar atentos a los programas de “Aprende en casa”, motivar a los estudiantes a cumplir con las diversas actividades escolares, entre otras. Los roles que desempeñan los padres de familia en ambos niveles son diferentes y, dependiendo del nivel se hace mayor o menor énfasis en algunas situaciones, por ejemplo, en preescolar, los intermediarios son intérpretes del lenguaje de los menores, en educación primaria, el acompañamiento consiste en guiar el trabajo escolar de los hijos.

La calidad comunicativa se vincula con la interacción que se crea con los padres, así como, con la que se establece con los alumnos de educación preescolar, puesto que entre más dialogo existe, los procesos educativos también son de mayor calidad, sin embargo, el peso de esto recae directamente sobre los padres de familia, pues son ellos los encargados de llevar la información a los estudiantes y dar respuesta a los docentes, por lo que cuando los papás se encuentran ausentes no existe una comunicación.

Una vez observado lo anterior, se puede decir que a pesar de que los alumnos de quinto grado tienen una edad muy diferente a la de preescolar y sus condiciones son distintas, existe también una mediación en la educación a distancia, que se da a través de un supervisor, rol que desempeña alguno de los padres de familia u otro familiar, con una intervención más o menos directa. El acompañamiento en la educación a distancia a través de diferentes actores familiares en ambos niveles, se convirtió en una pieza principal de esta modalidad educativa emergente.

BIBLIOGRAFÍA

- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 mayo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Alonso. L. (2007). Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín. *Prohistoria*, (11), 191-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3801/380135838010>
- Alonso del Corral, A. (2004). Los medios en la comunicación educativa. Una perspectiva sociológica. México: Ed. Limusa / Universidad Pedagógica Nacional. <https://psicheri.files.wordpress.com/2015/02/1.pdf>
- Aróstegui, J. (2004). La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial en Allier, E. (2018) Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 mayo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Catale, C. (2015). *El lenguaje materno en educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Fasta]. <http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1007>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: *El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Courtney, C. & Hernández, G. (1991). El Discurso En El Aula. El Lenguaje De La Enseñanza Y Del Aprendizaje. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cuesta Bustillo, J. (1993). Historia del presente. Salamanca: Ediciones de la Universidad Complutense en Allier, E. (2018) «Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 mayo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Dweck, C. (2016). Mindset. La actitud del éxito. Ed. Sirio.
- Elías, Maurice, Tobías, S. & Friendlander (2014). Educar con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociales, felices y responsables. Debolsillo.
- Franco, M., y Lvovich. D. (2015). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, núm. 47, segundo semestre de 2017, pp. 190-217. ISSN 1850-2563 (en línea). https://www.researchgate.net/publication/324441147_Historia_Reciente_apuntes_sobre_un_campo_de_investigacion_en_expansion
- Hatie, J. (2017). Aprendizaje visible para maestros. Maximizando el impacto en el aprendizaje en el aula. Ed. Paraninfo S.A.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, (11), [Fecha de Consulta 5 de abril de 2021]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801125>
- Montes de Oca, P., De la Caridad, Y., & Pérez López, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. Recuperado en 06 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&lng=es.

- Nogueira Calvar A. (2020) Fernando M. Reimers: "El fin de la educación es producir una sociedad viable, no la evaluación". Virtual Educa Connect Disponible en: <https://elpais.com/educacion/2020-07-22/fernando-m-reimers-el-fin-de-la-educacion-es-producir-una-sociedad-viable-no-la-evaluacion.html>
- Palomo, M. (2011). Importancia del diseño de materiales educativos en la Educación a Distancia México. Revista Digital Universitaria. Vol. 12, (10). <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num10/art100/index.html#a>
- Pedraza Medina, H. & Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado en 05 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005&lng=es&tlng=es.
- Peña, J. (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. Apertura e-ISSN 2007-1094. Universidad Autónoma de Nuevo León. Vol. 2, Núm. 1. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/18/24>
- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, VIII (32), 111-125. [Fecha de Consulta 6 de abril de 2021]. ISSN: 1139-7632. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>
- UNESCO. (2021). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19. <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>
- Vásquez, A. Y Martínez, I. (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona. Paidós.
- Wells, G., & Mejía-Arauz, R. (2005). Toward dialogue in the classroom: Learning and teaching through Inquiry. Working Papers on Culture, Education and Human Development, 1 (4), pp. 1-45a en 2001