

INVESTIGACIONES

## Analizar las interacciones en aulas virtuales: una propuesta metodológica

The registration and analysis of interactions in virtual classrooms:  
a methodological proposal

*Ariana Fragoza-González<sup>a</sup>*  
*Graciela Cordero-Arroyo<sup>b</sup>*  
*María Cecilia Fierro-Evans<sup>c</sup>*  
*María Bertha Fortoul-Ollivier<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México.  
ariana.fragoza@uabc.edu.mx

<sup>b</sup> Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)  
de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México.  
gcordero@uabc.edu.mx

<sup>c</sup> Universidad Iberoamericana León, México.  
cecilia.fierro@iberoleon.mx

<sup>d</sup> Universidad La Salle, México.  
bertha.fortoul@lasalle.mx

### RESUMEN

La contingencia causada por el SARS COV-2 en 2020 y 2021 ha masificado la educación mediada por tecnología y la implementación de estrategias particulares para atender el proceso enseñanza-aprendizaje en aulas virtuales. El estudio de las interacciones en un aula virtual son un nuevo objeto de estudio enfocado en la manera en que se desarrollan los constitutivos de la práctica docente en este contexto. Este artículo ofrece una propuesta metodológica para el análisis de interacciones en aulas virtuales con base en las aportaciones de la etnografía virtual y los planteamientos interaccionistas de Isabelle Vinatier. La propuesta se estructura en tres momentos: el registro etnográfico de los intercambios virtuales, el análisis interaccionista de la práctica docente virtual y la presentación de un caso práctico. El ensayo concluye con reflexiones acerca de los aportes del modelo interaccionista de Vinatier para el análisis de aulas virtuales.

*Palabras clave:* propuestas educativas, análisis cualitativo, interacción social, práctica pedagógica, entorno virtual.

### ABSTRACT

The contingency caused by SARS COV-2 in 2020 and 2021 has spread technology-mediated education and the implementation of particular strategies to attend the teaching-learning process in virtual classrooms. The study of interactions in a virtual classroom is a new object of study focused on the way in which the constituents of teaching practice are developed in this context. This essay offers a methodological proposal for the analysis of interactions in virtual classrooms based on the contributions of virtual ethnography and the interactionist approaches of Isabelle Vinatier. The proposal has three moments: the ethnographic record of the virtual exchanges, the interactionist analysis of the virtual teaching practice and the presentation of a practical case. The essay concludes with reflections on the contributions of Vinatier's interactionist model for the analysis of virtual classrooms.

*Key Words:* Educational proposals, Qualitative analysis, Social interaction, Pedagogical practice, Virtual environment.

## 1. INTRODUCCIÓN

La vida al interior de los centros escolares es uno de los objetos de interés que comparten los investigadores educativos. En los años cincuenta, se investigaba bajo modelos de racionalidad técnica, los cuales fueron considerados como insuficientes para describir la complejidad de la actividad profesional de los docentes y de las situaciones interactivas al interior de las aulas. Por ello, se buscó una nueva epistemología que permitiera, desde una mirada contextualizada, comprensiva y reflexiva, estudiar la vida cotidiana de las escuelas y las aulas (Jackson, 1968).

Uno de los investigadores pioneros en estudiar la vida en las aulas, desde la mirada que ofrece la etnografía antropológica o clásica, fue Philip W. Jackson en 1968. Este autor se dio a la tarea de analizar lo que sucedía al interior de las aulas y la percepción de los actores educativos acerca de sus actividades cotidianas. Así, Jackson (1968) definió una línea de investigación en el campo educativo que hasta los años sesenta no había sido explorada.

En México, los trabajos de Rockwell (1980, 2001, 2009); Paradise (1991); Rogoff *et al.* (2004); Ezpeleta y Rockwell (1983a, 1983b); Ezpeleta (1992); Escalante y Sánchez (1991); Bertely (2000); Candela *et al.* (2009) entre otros, han abierto este campo. Desde estas aproximaciones, se han desarrollado métodos observacionales que proponen el análisis detallado de la forma en que docentes y estudiantes se comunican al interior de las aulas. Durante décadas, la etnografía educativa ha brindado un acercamiento detallado a las escuelas y sus contextos institucionales y sociales, que se sitúan en entornos de presencialidad y que poseen características de espacio y tiempo propios de las aulas físicas.

En el periodo de contingencia de la pandemia causada por el SARS COV-2 (del inglés *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) en 2020 y 2021 se ha masificado la educación mediada por tecnología y la implementación de estrategias particulares para atender el proceso enseñanza-aprendizaje en aulas virtuales. Esta situación ha hecho de las aulas virtuales un recurso esencial para continuar con los programas de enseñanza, debido al cierre de los edificios escolares de todos los niveles educativos (Hodges *et al.*, 2020).

La naturaleza de la práctica docente y las interacciones en un aula virtual se configuran en un nuevo objeto de estudio en términos metodológicos. Para acercarse a su delimitación, en este trabajo se recurre a las aportaciones de la etnografía virtual, así como a los planteamientos de un enfoque interaccionista para el análisis de la práctica docente (Vinatier, 2013). El objetivo de este trabajo de investigación es ofrecer una propuesta metodológica para el registro etnográfico y el análisis interaccionista de intercambios que se establecen en aulas virtuales de cualquier nivel educativo. Esta propuesta parte de la base teórica-analítica que brinda el Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) de Isabelle Vinatier (2013), un recurso para la investigación y la formación sobre la actividad profesional del docente que se desarrolla en situaciones reales de trabajo.

## 2. LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL

A principios de siglo, Hine (2000) propuso un acercamiento comprensivo a las aulas virtuales desde la etnografía. La etnografía virtual surgió como una extensión metodológica de la etnografía antropológica (Mosquera, 2008) como la utilizada por Jackson (1968), adecuada a las propiedades de los fenómenos sociales que se presentan en el ciberespacio.

Dicha adaptación permite analizar las interacciones que se dan en condiciones de espacio y tiempo particulares. Desde el punto de vista de Estalella y Ardévol (2007), la etnografía virtual es:

Un término común y bastante aceptado por investigadoras e investigadores de internet para referirse a la adaptación de la metodología etnográfica al estudio de las interacciones mediadas por ordenador o de las prácticas sociales y culturales asociadas al uso y la producción de internet (párr. 8).

Si bien la obra de Cristine Hine (2000) consolida el adjetivo de “virtual” al método etnográfico, autores como Domínguez *et al.* (2007), exponen que las formas de conceptualizar la etnografía virtual están asociadas a:

Una reflexión sobre el trasfondo cultural de internet y sobre el diálogo de las experiencias y las interacciones sociales con ese trasfondo cultural. Internet es un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías. Las formas de relación social en el escenario virtual suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa (párr. 2).

En este sentido, el método de la etnografía virtual (Hine, 2000) se ha enfocado en cómo los grupos culturales, y en este caso, los escolares, interactúan por medio de internet y cómo este se incorpora en sus vidas cotidianas. Además, este método permite profundizar en los significados que los interlocutores dan a sus propias interacciones.

### 3. EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES EN LAS AULAS, UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL INTERACCIONISTA

El Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) es una aproximación interaccionista utilizada para la formación analítica y reflexiva del docente y del futuro docente a partir del análisis en profundidad de sus interacciones áulicas. Asimismo, es una propuesta que puede orientar procesos de investigación sobre las lógicas que prevalecen en los intercambios que tienen lugar entre estudiantes y docentes en los salones de clase. El Modelo EPR ubica sus raíces filosóficas y conceptuales en seis disciplinas diferentes. Su base mayor se encuentra en la psicología y algunas de sus subdisciplinas, tales como la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y la psicología ergonómica. La segunda base se ubica en la sociología, seguido por las disciplinas de la pedagogía, las ciencias políticas, la didáctica y la lingüística. Los elementos que aportan las seis disciplinas hacen del Modelo EPR (Vinatier, 2013) un dispositivo ecléctico (Livraga, 2008 como se citó en Navarrete, 2009) para el análisis profundo y comprensivo de las interacciones de aula.

El Modelo EPR fue desarrollado por Isabelle Vinatier (2013) en el *Centre de Recherche en Éducation de Nantes* [CREN, por sus siglas en francés] en Francia, como producto de un primer acercamiento -en colaboración con Marguerite Altet- al análisis en profundidad de las interacciones áulicas (Vinatier y Altet, 2008). En su planteamiento particular, Vinatier (2013) propone una herramienta que busca formar a los docentes con base en el análisis

de las interacciones que llevan a cabo en situaciones reales de trabajo. El Modelo EPR es definido por Vinatier (2013) como un dispositivo formativo que invita al docente a conceptualizar sus interacciones en el aula, a partir de un enfoque integral. Este enfoque busca brindar al docente una mirada más holística de su actividad profesional.

La propuesta de Vinatier consiste en el estudio de las interacciones del docente y sus estudiantes a partir de la noción de intersubjetividad, término explicado por Schütz (1962) de la siguiente manera:

El sector del mundo presupuesto por mí también es presupuesto por usted, mi semejante individual; más aún, que lo suponemos «Nosotros». Pero este «Nosotros» no nos incluye solo a usted y a mí, sino también a «cualquiera que sea uno de nosotros», es decir, a todo aquel cuyo sistema de significatividades esté sustancialmente (suficientemente) en conformidad con el suyo y el mío (p. 43).

La intersubjetividad entonces refiere a un sistema de significados que son compartidos por un grupo determinado de personas. En otras palabras, la intersubjetividad refiere al concepto que una persona le atribuye a un objeto y que entra en interacción con la acepción que otra persona le asigna a ese mismo objeto. Ambas representaciones (o más) interactúan en un juego de negociación para interpretar y construir un sentido común y más plural. Cabe señalar que los significados de una persona no son suyos ni de otro, sino que pertenecen a un sistema social de acepciones construidas social e históricamente (Schutz, 1962).

En concordancia con Schutz (1962), el Modelo EPR (Vinatier, 2013) propone el estudio de las interacciones áulicas a partir del análisis de la intersubjetividad, o bien, los significados construidos entre docentes y estudiantes, que, a su vez responden a una estructura y sistema social, contextual e histórica de saberes compartidos.

Isabelle Vinatier (2013) entiende la actividad profesional docente como un espacio complejo en el que docentes y estudiantes co-construyen el conocimiento a partir de sus interacciones. Dichas co-construcciones dan cuenta de los juegos de palabras que van y vienen entre docentes y estudiantes, mismos que son interpretados y reinterpretados una y otra vez.

Asimismo, la interacción de docentes y estudiantes es visualizada como los momentos específicos en los cuales se presenta una comunicación cuádruple: docentes-estudiantes-conocimiento-relaciones. Estos cuatro elementos se encuentran en el mismo nivel de importancia, por tanto, ninguno se superpone al otro en el momento de la interacción. En la interacción se mezcla un conjunto de características personales y profesionales de cada figura, así como su entorno.

El Modelo EPR se sustenta en que la interacción verbal y no verbal que se establece entre un docente y sus estudiantes tiene una forma de organización interna. En otras palabras, existe un baile invisible entre las subjetividades presentes en un aula, el cual sólo puede ser analizado y visibilizado a través de la explicitación de los significados que, según los interlocutores implicados, posee su comunicación verbal y no verbal (Vinatier, 2013).

Con base en el planteamiento teórico y las herramientas analíticas del Modelo EPR de Vinatier (2013), y de las adecuaciones hechas para su utilización en el contexto mexicano (Fierro y Fortoul, 2017), este ensayo se propone la siguiente ruta metodológica para el registro y el análisis interaccionista de los intercambios que se llevan a cabo al interior de aulas virtuales.

#### 4. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL REGISTRO Y EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES EN LAS AULAS VIRTUALES

En concordancia con el planteamiento interaccionista de Isabelle Vinatier (2013) y su Modelo EPR, se presenta una propuesta metodológica para el registro y el análisis de interacciones que se establecen al interior de las aulas virtuales de cualquier nivel educativo. A continuación, se describen las dos fases de esta propuesta y, posteriormente, un caso práctico para ejemplificar dichas fases.

##### 4.1. EL REGISTRO ETNOGRÁFICO DE LOS INTERCAMBIOS VIRTUALES

Para el registro etnográfico de los intercambios de aula virtual, es necesario vincular el objeto de estudio con el registro. En este caso, se presenta un acercamiento a los procesos intersubjetivos que tienen lugar en las aulas virtuales. Además de definir una institución, será necesario precisar las preguntas y objetivos del trabajo de investigación (Gómez-Cruz y Ardévol, 2013).

Para el acercamiento a las interacciones virtuales de aula, se recomienda elegir una secuencia didáctica en la materia o asignatura a observar. Esta selección permitirá que el observador registre con mayor detalle un número limitado de sesiones de clase. Es importante recordar que el interés del análisis interaccionista (Vinatier, 2013) se orienta hacia la calidad y el detalle del registro y no a la cantidad de registros. En esta etapa es fundamental recuperar los datos del contexto del aula. Para ello, será importante llevar a cabo una entrevista previa con el docente, con la finalidad de: (1) explicar el objetivo de la investigación y/o de formación, (2) negociar el acceso al trabajo de campo y (3) solicitar la información contextual necesaria acerca del curso a observar. Para el logro de este último objetivo se pueden plantear preguntas como: ¿Cuál es la materia que impartirá?, ¿Cuántos estudiantes tiene en dicho grupo?, ¿Qué plataforma(s) y/o recursos tanto sincrónicos como asincrónicos utilizará para mantener la interacción con sus alumnos?, ¿A qué acuerdos ha llegado con el grupo en términos de prender o no las cámaras durante sesiones sincrónicas?, ¿Cuál es su perspectiva ante las sesiones de clase virtuales respecto a lo que les exige esta nueva modalidad de trabajo?, ¿Cuántas horas que se destinan a las sesiones sincrónicas por semana?, ¿Conocía de manera personal previamente a los estudiantes con los cuales trabajará?, entre otras.

Los insumos principales para el registro de las interacciones áulicas son: las videograbaciones de las clases sincrónicas correspondientes a la secuencia de clase elegida. Contar con las videograbaciones permite registrar por escrito, de forma detallada, las interacciones verbales y no verbales del docente y sus estudiantes.

La finalidad de hacer una transcripción de la sesión sincrónica, al igual que con las sesiones presenciales, es enriquecer el análisis de la interacción verbal y no verbal que se establece entre el docente y sus estudiantes (Fierro y Fortoul, 2017). Las recomendaciones específicas para tomar en cuenta la transcripción o registro de la práctica docente virtual son:

- Incluir en el registro los siguientes datos contextuales: (1) nombre de la asignatura, (2) nivel educativo, (3) fecha de la sesión, (4) horario de la sesión, (5) plataforma sincrónica utilizada en la sesión, (6) número de alumnos asistentes, (7) número de minutos transcritos y (8) número de cámaras abiertas.

- De igual forma, se sugiere contextualizar la práctica docente. Este proceso consiste en una redacción breve al inicio de la transcripción y en la cual se pueden abordar temas como: lo que se verá durante la sesión, lo expresado por los estudiantes o el docente de forma previa al inicio formal de la sesión de clase, etc.
- El lenguaje no verbal tanto del docente como de los alumnos se describirá entre paréntesis, por ejemplo: (el docente mueve las manos).
- La descripción de los materiales proyectados por el docente o los alumnos y lo que estos hagan con dichos materiales se describirá entre corchetes: [el docente cambia la lámina de *power point* y escribe en la misma “se dispondrá de 10 minutos”].
- Registrar los minutos transcurridos en la transcripción de la sesión. Este registro puede hacerse cada 5 o 10 minutos.
- Si el docente o algún alumno levanta la voz durante la sesión de clase, sus palabras deberán transcribirse en mayúsculas, por ejemplo: “a ver jóvenes ¡GUARDEN SILENCIO!”.
- Para una ubicación rápida del docente y de los estudiantes en la transcripción, se sugiere utilizar claves o pseudónimos en negritas.
- Si durante la transcripción surge una opinión, reflexión o interpretación personal acerca de lo transcrito, esta deberá escribirse en letra cursiva y entre paréntesis. Las puntualizaciones hechas por el observador no serán incluidas en la codificación de los datos, sino que servirán insumos para el análisis. Si es viable, se le puede pedir al docente los materiales utilizados.

En caso de que el docente plantee una dinámica en la cual requiera que los alumnos formen subgrupos, se recomienda registrar lo que sucede en al menos uno de esos subgrupos. El registro de estos pequeños grupos permitirá complementar el panorama de lo que sucede durante la sesión de clase síncrona.

Si el docente lo permite, se sugiere integrar al registro los recursos asincrónicos que utilizó en clase, con el fin de abonar a la comprensión de la construcción de su vínculo con los estudiantes. Los recursos asincrónicos pueden ser de diferentes tipos: chats, mensajería privada, llamadas telefónicas, grupos en redes sociales, entre otros. El análisis de los recursos asincrónicos permitirá un mejor acercamiento a la actividad profesional docente para el análisis interaccionista.

Es importante destacar que las recomendaciones contenidas en este apartado son comunes para todos los registros etnográficos (Jociles, 2018) y se adaptan al entorno virtual.

#### 4.2. EL ANÁLISIS INTERACCIONISTA DE LOS INTERCAMBIOS ÁULICOS

Posterior al registro de los intercambios áulicos, se lleva a cabo un análisis interaccionista de dichos intercambios. Para ello, en este apartado se expone una propuesta metodológica para el análisis de la actividad interactiva en el salón de clases desarrollado por Vinatier (2013).

##### 4.2.1. Analizar las lógicas epistemológica, pragmática y relacional

Vinatier (2013) expone que las interacciones áulicas no pueden analizarse sin categorías teóricas que sostengan dicho proceso. Estas categorías dan cuenta de las lógicas de

actuación de los participantes en una situación de clase, las cuales equivalen a *polos de tensión*, toda vez que dan cuenta de la necesidad que enfrentan docentes y estudiantes, de desenvolverse alrededor de asuntos distintos y que operan de manera concomitante:

- *Lógica o polo epistemológico (E)*: se relaciona con las interacciones relativas a la construcción del conocimiento a partir del manejo del contenido en el aula. Por ejemplo: cuando el docente o los estudiantes exponen un tema particular, cuando brindan una opinión o punto de vista particular, complementan un tema a partir de una opinión, expresan una experiencia de aprendizaje obtenido de una situación particular, llevan a cabo una práctica, refieren un planteamiento teórico, una definición, etc. La lógica epistemológica brinda pistas concretas de cómo el docente y los estudiantes entienden el contenido y construyen significados particulares y compartidos.
- *Lógica o polo pragmático (P)*: refiere a las interacciones de orden didáctico. Dichas interacciones tienen como propósito central ofrecer las indicaciones y recursos que pautan las tareas de clase: explicaciones, gestión de los ejercicios en el aula, reglas que se establecen entre el docente y los estudiantes alrededor de la tarea, manejo de material didáctico y equipo tecnológico, evaluación de la tarea, etc. En otras palabras, la lógica pragmática revela la vía o vías que emplean docentes y estudiantes para acercarse al conocimiento.
- *Lógica o polo relacional (R)*: alude a las interacciones de orden interpersonal. Este tipo de interacciones se centran en elementos tales como: el intercambio de palabras cercanas entre docente y estudiantes o entre estudiantes; las bromas y risas en el aula, los gestos físicos, sean de cercanía, de indiferencia o rechazo; la atención personalizada del docente hacia un estudiante, las dinámicas verbales y no verbales de inclusión y/o exclusión, entre otros. Estos intercambios dan cuenta de las relaciones intersubjetivas que se establecen en el aula.

Aunado a las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013), Fragoza (2021) propone un esquema en el que incluye combinaciones de las tres lógicas y sus definiciones:

- *Epistemológica-Pragmática (EP)*: refiere a las interacciones en las que el docente y los estudiantes abordan un conocimiento que es comunicado a manera de instrucción. La finalidad de dichos intercambios es que los estudiantes desarrollen o lleven a cabo lo que se les pide el ejercicio novedoso. Un ejemplo de este tipo de interacciones es: cuando se aborda un contenido nuevo, llamado “registro de observación”. Dicho contenido es comunicado a partir de instrucciones precisas que los estudiantes elaboren o desarrollen un registro de observación. Este tipo de intercambios pueden tener diferentes fines: ahorrar tiempo y abordar contenido y dar instrucciones de la actividad al mismo tiempo, brindar un conocimiento pragmático con menor abstracción y diversificar la estrategia didáctica para acercar a los estudiantes al contenido, entre otros.
- *Pragmática-Relacional (PR)*: alude a dos tipos de interacciones: (1) en las que un docente recurre a una estrategia didáctica y la comunica a partir de emociones concretas como enojo o impaciencia, (2) cuando el docente se comunica personalmente con un alumno para darle una indicación o instrucción. El fin de

estos intercambios es establecer un puente de confianza para brindar una indicación, obtener una mayor atención de los estudiantes en el momento de comunicar las instrucciones y personalizar las indicaciones.

- *Relacional-Epistemológica (RE)*: refiere a las interacciones en las que un docente da un refuerzo positivo o negativo (verbal o no verbal) al estudiante al mismo tiempo que están abordando el contenido de la clase. Al igual que la lógica PR, la finalidad de estos intercambios es establecer un puente de confianza comunicar un saber, obtener una mayor atención de los estudiantes a la hora de comunicar el contenido y personalizar el reforzamiento del contenido.
- *Epistemológica-Pragmática-Relacional (EPR)*: se relaciona con las interacciones en las que un docente comunica un saber (E) a manera de indicación o instrucción (P) a algún alumno en específico (R). La finalidad de estas interacciones es mantener un equilibrio entre las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013).

Las huellas epistemológicas, pragmáticas y relacionales son observables y analizables si se cuenta con un registro o transcripción detallado de la actividad comunicativa del aula, tanto del lenguaje verbal como del lenguaje no verbal de los interlocutores implicados. Asimismo, los ejercicios y desempeños que ponen de manifiesto los saberes -en sentido amplio, es decir no únicamente referidos al contenido curricular abordado en cuestión- construidos por parte de los estudiantes, son recursos que ofrecen huellas de la actividad en el aula.

#### 4.2.2. *Analizar las interacciones recurrentes del aula*

En el marco del Modelo EPR, se parte de la idea de que la actividad interactiva de un docente está compuesta por acciones verbales y no verbales repetitivas. A estas repeticiones en la actividad profesional, Vinatier (2013) le llama prácticas recurrentes, las cuales permitirán acceder a las reglas de acción que dan cuenta del sentido específico que un docente imprime a sus prácticas. Dichas prácticas dan idea de cómo el docente ha construido su actividad a lo largo de su experiencia y cómo ha conformado un conjunto de actividades verbales y no verbales que le son útiles para su actividad particular. Las actividades recurrentes de un docente se ubican en las lógicas propuestas anteriormente.

#### 4.2.3. *Redactar las reglas de acción docente a partir de las prácticas recurrentes detalladas*

Una vez que los registros de las interacciones áulicas se analizan bajo las lógicas EPR y se identifican las prácticas recurrentes, el docente puede realizar un ejercicio a un nivel más abstracto y definir sus reglas de acción. Fierro y Fortoul (2017) conceptualizan las reglas de acción como:

Patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (p. 100).

Las reglas de acción representan la manera de nombrar un conjunto de recurrencias que tienen en común una forma de actuación determinada. Por ejemplo, un docente utiliza

frecuentemente el recurso de preguntar a sus estudiantes; escucha las respuestas de sus estudiantes y a partir de ello elabora. Estas distintas recurrencias obedecen una misma regla de acción que podría nombrarse como “la docente monitorea el progreso de los estudiantes”. Las reglas de acción serán el elemento empírico central que permita al docente conectar sus intenciones con sus realizaciones, haciendo evidente posibles desajustes, incluso rupturas o por el contrario una cierta coherencia entre lo que le gustaría ser y hacer como docente y la manera concreta en que se desempeña.

#### *4.2.4. Llevar a cabo entrevistas de co-explicitación virtuales con el docente participante del estudio.*

Para continuar con el análisis, se puede profundizar en los significados que el docente le otorga a la forma en que desarrolla su docencia virtual, a partir de mostrarle los videos o transcripciones de su actividad profesional docente en sesiones sincrónicas, así como de comunicaciones asíncronas.

A los razonamientos profundos que un docente otorga a las reglas de acción que guían su actividad de aula, Vinatier les llama principios pedagógicos en acto. Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional del docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.

Vinatier (2013) plantea que para llegar a un estado de conciencia acerca de su actividad, el docente requiere pasar por un proceso de entrevistas denominadas de “co-explicitación”, las cuales tienen como función principal, guiarlo a explicitar los significados de su actividad. Esta revisión conjunta entre un investigador y un docente o bien en una comunidad de aprendizaje, permite ir haciendo altos en momentos en los cuales el registro de clase evidencia algún asunto significativo para alguno de los participantes. Se comenta en clave de descripción y en ningún momento se juzga en términos valorativos (bueno/malo; correcto/incorrecto; adecuado/inadecuado) sino que se intenta recuperar los pensamientos, sensaciones, sentimientos y sentidos al actuar de una manera determinada y no de otra.

Algunos ejemplos de la manera de preguntar en este tipo de entrevistas, son los siguientes:

¿Cómo he construido o aprendido las acciones que llevo a cabo?, ¿Qué sensaciones o sentimientos experimento cuando realizo esa acción?, ¿Me funciona o no hacer las cosas de esa manera?, ¿Qué significado tiene esta acción para mí?, ¿Por qué hago las cosas de esta manera y no de otra?, ¿Por qué me funciona?, ¿Qué consecuencias tiene el que trabaje de esta manera con mis estudiantes?, ¿Qué me sugiere para la reflexión analizar mis producciones de clase, así como mis desempeños en las distintas tareas? (Fragoza *et al.* 2018, pp. 15-16).

Este tipo de preguntas invitan al docente a reflexionar acerca de su actividad. A partir de la autorreflexión, el docente puede ser capaz de identificar los rasgos de su actividad profesional, y si así lo desea, modificarla. En este sentido, Perrenoud (2007) expone que brindarle la oportunidad a un docente de descubrir quién es como enseñante, es central para su formación.

Es importante decir que, para explicitar los principios pedagógicos de un docente, a veces se necesita más de una entrevista. En el caso de las entrevistas de co-explicitación virtuales, es necesario organizar con el docente la forma en que se van a inferir sus principios pedagógicos, es decir, planear de manera conjunta la ruta de trabajo que se va a seguir.

#### 4.2.5. *Analizar las tensiones y ajustes que se presentan durante la interacción virtual*

Vinatier y Altet (2008) exponen que “el trabajo docente se define como una gestión de incertidumbre y de tensiones que permiten construir un equilibrio en su acción” (p. 7). A partir de este planteamiento, se puede decir que las tensiones que viven los docentes en el aula dan cuenta de que estos llevan a cabo su práctica en un ambiente de constante cambio, donde los elementos personales y contextuales de cada una de las personas que interactúan en el aula tienen un efecto importante en la práctica docente.

Durante los momentos de tensión en el aula, el docente busca reajustar su práctica y la dinámica del aula para poder dar respuesta a lo que sucede durante la clase (Fierro y Fortoul, 2017). Los momentos de tensión identificados son el resultado natural de la complejidad y de las particularidades de la práctica docente, ya que elementos contextuales y situaciones no planeadas pueden presentarse en la cotidianeidad de la práctica áulica.

Para identificar las tensiones que surgen durante la actividad profesional virtual del docente, se requiere del análisis a detalle de los registros etnográficos, con el fin de detectar los momentos en que surgen situaciones particulares en la clase como cuando: los alumnos no cumplen con la tarea o la actividad solicitada; entran y salen del aula sincrónica; asisten a la clase sincrónica pero no prenden sus cámaras y micrófonos; no participan cuando el docente se los solicita, o bien, situaciones como cuando el docente tiene problemas de conectividad o dificultades técnicas, cuando se escuchan ruidos ajenos a la clase sincrónica, entre otras circunstancias. Es necesario registrar en qué momentos de la clase surgen las tensiones y cuáles son las decisiones que toma el docente para ajustar la clase y continuar con la actividad pedagógica.

### 4.3. SECUENCIA DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Con la finalidad de ilustrar lo explicado en los apartados anteriores, a continuación, se presenta un ejemplo de un extracto del registro de una sesión de clase y su análisis interaccionista. El extracto de clase que aquí se presenta muestra la interacción virtual que se estableció en un aula de una institución de formación inicial de docentes ubicada al noroeste de México, en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), específicamente en la materia de *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar*. La docente formadora, las estudiantes y el aula virtual son descritos de forma general a continuación.

La docente formadora, quien se llama Julia, cumple diferentes funciones dentro de la institución formadora y fuera de ella, tales como: (1) impartir clases del Trayecto Formativo de Práctica Profesional en todos los semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, (2) brindar clases en la materia de Prácticas sociales y de lenguaje en segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (3) fungir como asesora de tesis de estudiantes de la escuela normal, (4) impartir clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en una universidad de sostenimiento privado, (5) desempeñar la función de asesora técnica pedagógica de una zona escolar de la ciudad en la que vive (6) impartir un curso para

preparar a los aspirantes a ingresar a la universidad autónoma del estado y (7) desarrollar investigación acerca de las prácticas docentes que se desarrollan al interior de la institución formadora. Además de estos roles, Julia es madre de familia.

Las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar cuentan con las siguientes características: (a) el grupo estuvo conformado por 35 alumnas; (b) sus edades oscilaban entre los 20 y los 29 años; (c) 30 alumnas son solteras, cinco son casadas; (d) solo tres de las alumnas tienen padres docentes, (e) 19 alumnas hicieron sus prácticas profesionales en tercer grado de preescolar, 15 en segundo grado y sólo una alumna en primer grado.

Julia comentó lo siguiente del contexto en que sus estudiantes toman clases virtuales en el marco de la pandemia causada por el coronavirus: “*Julia*: Yo hice un diagnóstico sobre si tenían wifi o alguna red con datos, entonces tuve por ahí dos casos que tienen un poquito de dificultades, se conectan con datos”.

Para Julia, su aula virtual es un espacio temporal -aunque sin una fecha de finalización- en el que se construye un tipo de interacción que se encuentra condicionada por el contexto en el que se ubican ella, sus estudiantes y la clase. La interacción entre Julia y sus alumnas tiene como finalidad continuar con la tarea pedagógica marcada por el programa del curso *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar* del sexto semestre de la LEPREE.

En el aula virtual de Julia, el único rostro y la única voz permanente era la de Julia, mientras que las alumnas abrían su micrófono en contadas ocasiones, y casi nunca la cámara. Este tipo de dinámica que Julia nombró como *monólogo*, es lo que ella considera distintivo de su aula virtual, algo que no sucedía en el aula presencial.

Con base en el contexto descrito anteriormente, a continuación, se presenta un extracto de un registro de la interacción que se estableció entre Julia y sus estudiantes y, posteriormente, se expone un breve análisis interaccionista.

Tabla 1. Fragmento de clase virtual y análisis interaccionista

Datos de identificación
<p><i>Fecha:</i> 23 de marzo de 2021.  <i>Escuela:</i> Institución de formación inicial de docentes  <i>Licenciatura:</i> Educación Preescolar  <i>Docente formadora:</i> Julia  <i>Semestre:</i> Sexto (trabajo docente y proyectos de mejora escolar)  <i>Tiempo de observación:</i> Dos horas.<sup>1</sup>  <i>Observadora:</i> Ariana Fragoza</p>
Descripción
<p><b>Contexto de la clase</b>                      Se observa a Julia con audífonos blancos, y con un fondo que tiene decoraciones alusivas al otoño y con un letrero que dice “octubre”. Julia se muestra sonriente por momentos.                      Esta clase virtual se llevó a cabo por medio de la plataforma sincrónica de Google Meet. Julia utilizó el apoyo de una presentación de Power Point. El tema de la clase fueron las instrucciones relacionadas con las “visitas preprácticas” que deben llevar a cabo las estudiantes. Estas “visitas” son entrevistas en línea que cada alumna debe tener con la educadora titular de su grupo de práctica profesional. Julia busca que en esta clase las alumnas tengan claridad acerca de las fechas, indicaciones y tareas que deben cumplir para dicha actividad.                      [...]                 </p> <p><b>Julia:</b> (tiene su cámara prendida) Muy bien <b>chicas</b> (mueve su mano). <b>Chicas</b>, quiero escuchar a alguien que tenga alguna duda, no se queden con dudas <b>muchachas</b> (desvía su mirada). (pasan unos segundos en silencio) ok. Muy bien <b>chicas</b>. Entonces, llegó la hora de conocer la guía de observación y preparar la sesión con la docente titular, ¿ok? Me gustaría preguntarles, ¿algún maestro ya les dijo que necesitan observar algo en la jornada de prácticas? o ¿les doy indicadores? o ¿ningún maestro lo ha comentado, <b>chicas</b>?</p> <p>[Comparte pantalla, continua con la presentación de PowerPoint]</p> <div data-bbox="258 1119 1000 1544" style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; font-size: 1.2em; font-weight: bold;">Preparación para la visita previa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer vía de comunicación con el/la docente titular.</li> <li>• Acordar fecha y hora de observación y/o entrevista y registrarlo en el concentrado grupal (hoja de cálculo) (fecha límite: lunes 19 de octubre).</li> <li>• Conocer la guía de observación y preparar sesión con docente titular.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ ¿Indicadores de otros cursos?</li> </ul> </li> <li>• Generar documento “Diario del docente” y agregar enlace al concentrado grupal.</li> </ul> <p style="font-size: 0.9em; margin-top: 10px;">Nota: Proponer al docente llevar a cabo la entrevista a través de Meet/Zoom. En caso de que sea posible, solicitar grabar la sesión con el docente.</p> </div> <p>(después de proyectar la pantalla se muestra que la maestra Julia apaga su micrófono y se observa que acomoda algunas cosas en su lugar de trabajo. Las alumnas mantienen sus cámaras y micrófonos apagados).</p>

<sup>1</sup> El extracto que aquí se presenta es sólo una parte un registro más amplio de dos horas de clase.

Con base en el fragmento mostrado en la Tabla 1, se presenta el siguiente análisis.

Construir la confianza en el aula virtual de Julia se presentó como una práctica de ajuste (Vinatier, 2013), ya que, la tensión más recurrente para ella fue la falta de contacto físico con las alumnas para atenderlas de forma más individualizada ante dudas o comentarios. En este sentido, para subsanar la falta de un vínculo afectivo tal como se daría en un aula presencial, Julia llevó a cabo diferentes acciones para construir la confianza con sus alumnas en su aula virtual y poder así continuar con su tarea pedagógica.

Julia considera que construir un vínculo cercano con sus estudiantes es lo que le permite mantener la clase unida, desarrollar día con día la clase y asegurar que sus estudiantes ingresen a las clases sincrónicas desde sus casas. Para lograr dichos cometidos, Julia tuvo que valerse de pequeñas acciones de ajuste como nombrar a sus alumnas de forma afectiva (ejemplo mostrado en la Tabla 1), incentivar la participación, emitir cumplidos personales, enviar videos motivantes a las estudiantes por medio de WhatsApp, Facebook y Classroom, así como atender llamadas telefónicas para tratar asuntos personales de las estudiantes. La virtualidad, en el caso de Julia, supuso sustituir la presencialidad a partir de las herramientas sincrónicas y asincrónicas a las cuales tenía acceso.

La práctica recurrente ubicada en los registros de clase virtual de la maestra Julia y la redacción de su regla de acción (mostrada en la tabla 2) permitió iniciar un proceso más complejo en el análisis interaccionista, las entrevistas de co-explicitación virtuales. La finalidad de estas entrevistas fue profundizar acerca de la regla de la práctica “La docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza” por medio de preguntas como: ¿En qué momentos de la clase surge esta regla de acción?, ¿Cómo responden tus alumnas ante ella?, ¿Consideras que esta regla te funciona?, ¿Cómo validas que funciona?, ¿Qué características de tu vida personal influyen en la construcción de dicha regla?, ¿Qué sentimientos experimentas al llevar a cabo dicha regla de acción? y ¿Cómo aprendiste esta práctica? Con base en estas preguntas, Julia explicitó los principios pedagógicos que estaban relacionados con su práctica de nombrar de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza.

Tabla 2. Detección de la práctica recurrente, las lógicas EPR y redacción de reglas de acción

Práctica recurrente	Lógica en la que se posiciona	Regla de acción
La docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza	Relacional	La construcción de la confianza es fundamental para el desarrollo de la clase

A partir de las entrevistas virtuales de co-explicitación realizadas con Julia, se obtuvo una grabación de audio que fue transcrita y analizada de forma inductiva, es decir, se nombraron categorías y códigos a partir de lo que surgió de los mismos datos. Con base en el análisis de las entrevistas de co-explicitación, la práctica del análisis interaccionista se fue complejizando ya que se formó una agenda de códigos de las temáticas que marcaron el discurso de Julia durante la entrevista.

La agenda de códigos que se presenta en la tabla 3 muestra los siguientes elementos: la categoría de principios pedagógicos definida por Vinatier (2013), cuatro subcategorías o ejes de análisis, la regla de codificación y la frecuencia de citas ubicadas por subcategorías. Posterior a la tabla, se le brinda al lector una descripción general de lo encontrado, con base en los ejes de análisis ubicados en el análisis de la entrevista virtual de co-explicitación.

Como se puede observar en la tabla 3, en el discurso de Julia acerca de su práctica de nombrar afectivamente se encontraron cuatro temáticas: toma de conciencia, finalidad, origen y validación. A partir de estos cuatro ejes de análisis encontrados en la explicitación que hizo Julia de su práctica, se hace una breve descripción de lo encontrado en el registro etnográfico y el análisis interaccionista presentados en las tablas 1, 2 y 3.

#### 4.3.1. La construcción de la confianza es fundamental para el desarrollo de la clase

Durante el análisis interaccionista de sus transcripciones, Julia encontró que constantemente llamaba a sus estudiantes como *chicas*: “trabajé la transcripción de la primera clase, entonces me empecé a dar cuenta de esto que ya comentábamos ¿no?, de la expresión *chicas*”, y *muchachas* “(sonríe) digo ochenta mil veces *muchachas*”. Ambos términos los usa de forma indistinta, es decir, no tienen propósitos específicos, sino que aparecen en distintos momentos de la clase para nombrar a las estudiantes de una forma cercana o afectiva.

Según Julia, esta práctica tiene dos propósitos ligados a la lógica relacional (Vinatier, 2013): generar confianza y crear afecto, y un propósito pragmático: confirmar que las alumnas están atentas a la clase. En este sentido, nombrar a las estudiantes como *chicas* o *muchachas* se concibe como una estrategia relacional para la gestión de la clase en un ambiente virtual. Ella considera que esta regla de acción es positiva debido a que las estudiantes, en diferentes momentos de la clase, “responden, atienden y están activas” (SA6\_261120\_377-378), lo cual es fundamental en un contexto áulico en el que la docente no puede ver a sus estudiantes.

El término de *chicas* y el de *muchachas* tienen diferentes orígenes, uno relacionado con un vínculo afectivo y el otro con un patrón común observado en los docentes normalistas con los que Julia trabaja. El término de *chicas* se construyó a partir de una práctica de la maestra Karla que a Julia le pareció positiva:

Yo recuerdo a la maestra Karla, una de las compañeras de inglés de la Normal, fue mi maestra, ahora mi compañera, y ella nos decía “*chicas*” y yo me sentía como muy a gusto, cuando nos decía ella así. Entonces, yo recuerdo que dije pues “*chicas*”, la profe Karla nos decía así y se sentía bien y pues ya de ahí yo lo tengo pues. Yo te podría hasta decir que casi por ella es que digo “*chicas*” y se me quedó (SA6\_261120\_403-407).

Julia encontró que, el que le dijeran “*chica*” durante la formación inicial, le hacía sentir en confianza, por lo que, al ingreso de su profesión como docente formadora de la escuela normal, tomó la decisión de que nombraría a sus alumnas de la misma manera en que la maestra Karla lo hacía.

El término de *muchachas* tiene una raíz ligada a la cultura escolar: “el “*muchachas*” es muy normal entre muchas de las maestras, como la maestra Laura, Valeria, que fueron las que me dieron clases, el “*muchachas*”, como que era muy normal” (SA6\_261120\_407-409).

Tabla 3. Ejes de análisis encontrados en explicitación de principio pedagógico

Categoría	Definición	Subcategoría	Código	Regla	F
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias (técnicas y morales) que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	Toma consciencia de las reglas de acción Las reglas de acción son patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (Fierro y Fortoul, 2017, p. 100).	Nombrar de manera afectiva (DNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia note que posee la actividad recurrente de utilizar los términos de “chicas” y “muchachas”.	9
		Finalidad de las reglas de acción Esta subcategoría se relaciona con la explicitación que hace un docente acerca del objetivo que tiene al llevar a cabo sus patrones de actuación en aula.	Finalidad de Nombrar de manera afectiva (FNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de nombrar de manera afectiva.	8
		Origen de las reglas de acción Esta subcategoría refiere a la visión que tiene un docente acerca del origen o raíz de sus patrones de actuación.	Origen de Nombrar de manera afectiva (ONOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia explique acerca del origen de la actividad docente relacionada con nombrar a las alumnas como “chicas”.	5
		Validación de la actividad Esta subcategoría se relaciona con la forma en que el docente valida o confirma que sus patrones de actuación son aceptados por sus estudiantes.	Validación de Nombrar de manera afectiva (VNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia exprese la manera en que confirma que la regla de acción que ella denomina como nombrar de manera afectiva es aceptada por sus alumnas.	3

El caso aquí presentado buscó brindar un acercamiento breve y general de un registro etnográfico en aula virtual y un análisis a partir del planteamiento interaccionista basado en el modelo EPR Vinatier (2013). Es importante decir que las prácticas recurrentes y las reglas de acción de un docente se determinan solo a partir de la observación directa de su práctica docente, ya que, lo que se busca es encontrar patrones de actuación que caractericen lo que hace en el aula virtual. De igual manera, es necesario establecer un vínculo de confianza con el docente, a fin de poder desarrollar entrevistas de co-explicitación en las que se puedan hacer preguntas de tipo profesionales y personales que se relacionen con lo que hace en el aula.

## 5. CONCLUSIONES

La etnografía y el modelo EPR son campos de estudio que se han configurado y definido en contextos presenciales. Ante el avance de la tecnología y su incorporación en todas las áreas del quehacer humano, la etnografía virtual ha ido definiéndose paulatinamente en el presente siglo (Hine, 2000). Por su parte, el modelo EPR se desarrolló en la primera década de este siglo (Vinatier, 2013). En México se conocen estudios que han realizado con este enfoque en distintos niveles educativos, siempre en aulas presenciales (Cervantes, 2021; Brito, 2021; Fragoza, 2021). La masificación de las aulas virtuales a partir de la pandemia ha planteado preguntas desafiantes para los investigadores educativos acerca de lo que sucede en dichas aulas y cómo analizar las prácticas docentes en este nuevo contexto. Este ensayo desarrolla una propuesta metodológica para el análisis de interacciones en aulas virtuales con base en las aportaciones de la etnografía virtual y los planteamientos interaccionistas de Isabelle Vinatier.

Se concluye que el Modelo EPR de Vinatier (2013) sí funciona como una herramienta para el análisis de los constitutivos de la práctica docente en las aulas virtuales. La transición emergente que ha llevado a las aulas de la presencialidad a la virtualidad no ha modificado estos constitutivos, ya que permanecen unos sujetos que se reúnen por medio de alguna plataforma estableciendo relaciones intersubjetivas entre ellos; un objeto cultural de conocimiento y la movilización de saberes alrededor del mismo. Esos elementos interactúan entre sí y son observables a partir de las lógicas relacional, epistemológica y pragmática.

Las prácticas docentes en aulas presenciales y/o virtuales mantiene las mismas reglas de acción, a la vez que los principios pedagógicos también se mantienen estables. Es decir, la transición de la presencialidad a la virtualidad no hace que un docente cambie su modelo pedagógico. Sin embargo, dicha transición no es menor, y presenta complejidades específicas como son el registrar la actividad sincrónica y asincrónica, la consideración de varios medios de comunicación que operan de manera simultánea (WhatsApp, chat, video, trabajo en plataformas, instrucciones escritas, etc.) además de una lectura distinta del lenguaje no verbal del docente y sus alumnos.

En el marco de la propuesta de Vinatier (2013), el elemento llamado recurrencias es un recurso analítico poderoso, porque permite conectar lo observable, lo empírico, lo que el maestro puede reconocer, con lo que resulta poco visible, lo interno, que es el razonamiento y la elaboración propia que ha dado lugar a ese recurso. Identificar las recurrencias se considera un elemento básico para analizar las prácticas docentes virtuales. Además, en

contexto de crisis, un análisis interaccionista de aulas virtuales también puede aprovechar el recurso analítico llamado tensiones y ajustes, ya que permite observar si algunos elementos de la práctica colapsan, se reconfiguran o fluyen de una manera aceptable para el docente en esta modalidad.

El caso práctico que se presentó en este trabajo de investigación podría sugerir que Julia, la docente observada, ha cambiado su forma de *ser* docente, pero su quehacer no es diferente porque se haya movido a la virtualidad, es distinto porque se encuentra en una situación similar a la de sus alumnos: situaciones de enfermedad, de pérdidas económicas, la combinación de la dinámica laboral y la dinámica familiar, entre otras. En este sentido, el análisis interaccionista del caso práctico permitió adoptar una mirada para ver lo educativo de la práctica de Julia en un contexto de crisis sanitaria en la que se encuentran todos los que interaccionan en su aula virtual. Así, una reflexión que surge del caso analizado en este trabajo es el énfasis de la maestra en el polo relacional, ya que la pandemia ha colocado la práctica docente frente a lo esencial, que es reconocer a los alumnos, apreciar a los alumnos, acompañar a los alumnos, priorizar o flexibilizar el contenido, etc. En este sentido, lo que se plantea como aportes de la pandemia, en el fondo parece un regreso a lo elemental, no por el cambio tecnológico, sino por la consideración de las personas en sus circunstancias y en su integralidad y no solamente como aprendices de una determinada asignatura.

Dado que los maestros se enfrentan a una situación inédita y a pérdidas considerables en términos de los aprendizajes de los estudiantes, y de la posibilidad de haber tenido un avance compartido, se hace muy relevante el desarrollo de procesos de análisis reflexivo alrededor del acontecer del aula, con apoyo de modelos como el que propone Vinatier (2013). Este permite a los docentes reconocer con más detalle cómo se está dando el tejido de interacciones, a qué asuntos le está dando prioridad y, en consecuencia, replantearse otras posibilidades para recrear o enriquecer su práctica. Lo anterior se considera de suma importancia, ya que un maestro que recupera su lógica de actuación está más fortalecido para trabajar en un contexto virtual.

Esta propuesta metodológica aporta un marco teórico y metodológico de análisis para la interacción virtual (Vinatier, 2013) que se registra por medio de los recursos etnográficos adaptados al medio electrónico (Hine, 2000). Se ofrece a los investigadores educativos para vislumbrar nuevos caminos que permitan iluminar una práctica docente que se presume, en lo futuro, seguirá siendo mediada de manera importante por la tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Revista Athenea*, 3, 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Arriazu, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line a través del foro de discusión. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-17. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.275>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Brito, T. (2021). Convivencia en la escuela secundaria: momentos de desequilibrio en el aula. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. (pp. 227-250). Universidad La Salle-Universidad Iberoamericana-Newton.

- Cabrera, M. y Cardozo, J. (2014). La etnografía: una posibilidad para la investigación en la cibercultura. *Revista Encuentros*, 12(2), 93-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655660007>
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121717001.pdf>
- Cervantes, D. (2021). Prácticas de inclusión, convivencia y aprendizaje en un preescolar urbano marginal. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 251-280). Universidad La Salle-Universidad Iberoamericana-Newton.
- Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B. y Read, R. (2007). Virtual Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-5. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.274>
- Escalante, C. y Sánchez, M. (1991). *Etnografía e investigación educativa*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Estalella, A. y Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-25. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.277>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 7(42), 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983a). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 1-14. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- \_\_\_\_\_. (1983b). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Fragoza, A. (2021). La construcción profesional del docente formador: un estudio interaccionista en un aula normalista. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 281-306). Universidad La Salle-Universidad Iberoamericana-Newton.
- Fragoza, A., Cordero, G. y Fierro, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381>
- Gómez-Cruz, E. y Ardévol, E. (2013). Digital Ethnography and Media Practices. En A. Valdivia, J. Gates, S. Mazzarella, V. Mayer, E. Scharrer, R. Parameswaran y F. Darling-Wolf. (Eds). *The International Encyclopedia of Media Studies* (pp. 1-21). Blackwell Pub.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. SAGE Publications.
- \_\_\_\_\_. (2008). Virtual ethnography: Modes, Varieties, Affordances. En N. Fielding, R. Lee y Blank G (Eds.). *The SAGE Handbook of online research methods* (pp. 257-270). SAGE publications.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Mosquera, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70517572006.pdf>
- Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En R. Soriano y M. Ávalos (Coords). *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 139-151). Juan Pablos Editor.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55). 73-85. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822306>

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó/Colofón.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas.
- \_\_\_\_\_. (2001). Caminos y rumbos de lo investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos De antropología Social*, (13), 53-64.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2004). Firsthand learning through intent participation. *Análise Psicológica*, 1(22), 11-31. <https://doi.org/10.14417/ap.126>
- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.

