



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Vulnerabilidades situadas del trabajo escolar en contingencia: la experiencia de tres escuelas primarias

Roberto Flores Rojas

Departamento de Investigaciones Educativas- CINVESTAV
roberto.flores@cinvestav.mx

David Sebastian Contreras Islas

Humboldt-Universität zu Berlin
david.contreras@hu-berlin.de

Diana Minerva Espejel Alejandro

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
espejel62@gmail.com

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo explorar las vulnerabilidades situadas de tres escuelas primarias en la zona sur oriente de la Ciudad de México durante los contextos del Programa Aprende en Casa I y II. Partimos del supuesto de que dichas vulnerabilidades estarían asociadas a la brecha digital en sus dimensiones de acceso, uso o competencia. Entendemos por vulnerabilidad un sistema de capas superpuestas capaces de volcarse unas sobre otras. La brecha digital operaría como una capa de vulnerabilidad situada, poniendo en riesgo el trabajo escolar a distancia. Las escuelas participantes, diferentes en medios y entornos socioeconómicos, tuvieron que realizar adecuaciones para dar continuidad a su labor docente. Nuestros casos refieren que la incorporación de los medios digitales en clase, perdurará después de la emergencia. La aplicación del modelo analítico a un contexto empírico permitió hacer adecuaciones al concepto teórico usado para nuestro análisis.

Palabras clave: *adaptación escolar, brecha digital, educación básica, tecnologías de la información y de la comunicación, vulnerabilidad social.*

Introducción

Por causa del Covid-19, México inició un confinamiento cuyas afectaciones a la vida de los habitantes del país continúan hasta la fecha.

El 15 de abril del 2020 la Secretaría de Educación Pública anunció la implementación del Programa Aprende en Casa (PAC-I); el lunes 24 de agosto del mismo año, su segunda versión (PAC-II). La estrategia del Gobierno Federal buscaba garantizar el acceso a la educación de los estudiantes mexicanos. Sin embargo, en un país donde las desigualdades se asocian con brechas digitales y (re)producen distintas formas de vulnerabilidad (Villela y Contreras 2021), nos hace cuestionarnos sobre la implementación de los PAC para desarrollar aprendizajes esperados.

Nos preguntamos cómo se enfrentan tres escuelas primarias de la Ciudad de México a las vulnerabilidades situadas en el contexto de los PAC. Partimos del supuesto que las vulnerabilidades estarían asociadas a la brecha digital respecto al acceso, uso o la competencia de las personas con relación a las TIC. Nuestro principal hallazgo es que no sólo la brecha digital está asociada a las vulnerabilidades situadas de las escuelas, sino que hay otras que operan juntas en contra del trabajo escolar.

Desarrollo

El modelo taxonómico con el que suele estudiarse la vulnerabilidad en distintas disciplinas dificulta una visión dinámica de este fenómeno para el análisis social de lo vulnerable. Luna (2019), propone abordar la vulnerabilidad como un modelo de capas dinámicas que pueden superponerse deslizándose, afectando unas a otras. Formula el concepto de *vulnerabilidad en cascada* que designa aquellas capas que, al actualizarse, suman otras.

Aplicando el modelo de Luna al campo educativo, Villela y Contreras (2021) argumentan que la brecha digital (BD) puede operar como una capa de vulnerabilidad en cascada en la educación a distancia. Los autores se centran en los efectos futuros derivados de dicha capa; este estudio en los efectos inmediatos.

Los PAC, fueron una propuesta emergente del Estado para dar continuidad a las actividades escolares, sin considerar que la BD podría desatar nuevas vulnerabilidades en ciertos contextos. Según el INEGI, para 2019 el 44.3% de los hogares a nivel nacional estaban equipados con computadores. De éstos, el 50.9% se encontraban las zonas urbanas y 20.6% en rurales. 56.4% de los hogares equipados tenían conexión a internet. La televisión se encontraba presente en 94.6% en el sector urbano y un 85% en sectores rurales (INEGI 2019).

Consideramos la BD como la distancia que se genera entre aquellas personas que utilizan regularmente las TIC y aquellas que no quieren/saben cómo manejarlas o no tienen acceso (Godoy y Galvéz 2011). Siguiendo a García y Corell (2020), distinguimos tres dimensiones:

1. La brecha de acceso. Se genera por la carencia de servicios o equipo tecnológico. Suele estar estrechamente relacionada con factores de tipo económico, étnico o geográfico (Van Dijk 2005).
2. La brecha de uso. Surge cuando hay servicios y equipos tecnológicos disponibles, pero son insuficientes para que todos los miembros de una comunidad puedan utilizarlos sincrónica o diacrónicamente Camacho (2006).
3. La brecha competencial. Aparece cuando las personas con acceso suficiente a servicios y equipos tecnológicos carecen de competencias necesarias para utilizarlos. Está relacionada con el analfabetismo digital real o funcional (Camacho 2006; Villela y Contreras 2021).

Proponemos considerar estas dimensiones de la BD como capas de vulnerabilidad que interactúan entre sí.

Enfoque metodológico

Este trabajo es un estudio colectivo de casos transversal de corte empírico (Stake, 1999). Recaba la experiencia de tres instituciones de educación primaria de la Ciudad de México entre marzo de 2020 y febrero de 2021. El enfoque metodológico fue cualitativo, interpretativo, comprensivo, flexible y apegado al contexto en el que los fenómenos se producen (Taylor y Bogdan, 2000).

Realizamos entrevistas cualitativas semidirigidas a través de la plataforma Zoom, con dos directoras y una profesora de tres instituciones de educación básica de la zona sur oriente de la Ciudad de México. Cada entrevista tuvo una duración de entre cuarenta y cincuenta minutos. Las entrevistadas dieron su consentimiento para grabar la conversación, y su aprobación para el uso de la información.

La escuela A, institución de sostenimiento privado ubicada en la alcaldía Xochimilco, se enfoca en brindar servicio a niveles socioeconómicos medios y altos. Cuenta con laboratorios de informática y ciencias naturales, canchas deportivas, gimnasio y alberca techados, biblioteca, auditorio, cafetería y huerto escolar. Oferta niveles educativos desde preescolar hasta preparatoria. A nivel primaria, la escuela tiene cuatro o cinco grupos por grado. Cada grupo lo integran un promedio de 22 alumnos. La directora del plantel participante fue contactada a través de un informante clave.

La escuela B, primaria de sostenimiento privado en Iztapalapa, en zona de muy baja marginación ubicada cerca de una avenida principal. La institución da servicio de preescolar y primaria, los grupos son pequeños, sólo hay uno por grado. Posee un patio y un salón de usos múltiples para uso de los dos niveles de forma alternada. La directora del plantel nos remitió con una profesora de idiomas aludiendo a que realizan trabajo colegiado.

La escuela C, es una primaria de sostenimiento público, ubicada en la alcaldía Iztacalco. Es un espacio mediano, con la infraestructura necesaria para atender a su comunidad. Para el ciclo escolar 2019-2020, tuvo 401 estudiantes, 12 profesoras y 2 profesores titulares de grupo, dos docentes especiales de educación física. 6 grados y 14 grupos, 14 aulas, una cancha para actividades físicas y un patio recreativo. 43 computadoras, 30 destinadas para uso estudiantil. Hicimos contacto a través de una informante clave.

Resultados

La vulnerabilidad pedagógica fue una categoría emergente del trabajo de campo, la cual “comprende los ámbitos específicos en los que distintos actores educativos pueden resultar vulnerados” (Villela y Contreras 2021, p. 15). Las manifestaciones de esta categoría fueron las siguientes:

- a. Física. Formas de maltrato, selección, explotación o castigo.

Sólo en el caso de la Escuela C, se expresó la preocupación por el aumento de vulnerabilidad física: violencia intrafamiliar, “todo lo resuelven con agresión” (Escuela C 2021). Los PAC incrementaron la exposición de los alumnos a estas formas de violencia.

- b. Simbólica. Formas de humillación, insultos o burlas.

Algunos alumnos están más expuestos a situaciones de violencia simbólica, ejemplificada por las peleas de los padres. La directora de la Escuela C mencionó que a veces los alumnos no pueden escuchar la clase porque sus papás pelean en la misma habitación. Estos tipos de vulnerabilidades pedagógicas no fueron mencionados en las otras instituciones.

- c. De los intereses. Se comprometen los principios de desarrollo, cuidado, seguridad y protección de los educandos.

Este tipo de vulnerabilidad se asoció con la falta de actividad física y sus efectos para la salud. En la Escuela A se expresó la preocupación ante “un aumento de obesidad tremendo tanto de alumnos como de docentes” (Escuela A 2021). Las instituciones han procurado integrar rutinas de actividad física en las clases: “Tenemos también, durante las clases virtuales 15 minutos de educación física” (Escuela C, 2021).

Sólo en la Escuela C esta vulnerabilidad se manifestó a un nivel más profundo, asociado a la Covid-19 ya que “hay muchísimas pérdidas familiares, [...] Tenemos niños que están en el limbo porque los papás están internados...”, (Escuela C, 2021). Esta situación compromete los intereses de desarrollo, cuidado y seguridad de los niños.

- d. Del desarrollo/aprendizaje. Falta de condiciones mínimas para garantizar el crecimiento integral de los educandos.

Las entrevistadas manifestaron su preocupación por el impacto de los PAC en el desarrollo de competencias sociales (“la parte social juega un rol súper importante... son competencias que tienen que ir creando para vivir después en sociedad”, Escuela A, 2021), el aprendizaje de contenidos (“la queja, en general, es que es una estrategia que no funciona y que los niños no aprenden”, Escuela C, 2021) y la evaluación del aprendizaje (“casi las calificaciones no contaban... si había un niño con una clase que hubiera asistido ya era suficiente”, Escuela B, 2021).

Esta vulnerabilidad se asocia con la brecha digital en la medida en que los hogares de alumnos y docentes a menudo carecen de los equipos (brecha de acceso) o la conectividad (brecha de uso) necesarios para la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien esta situación se mencionó en las tres escuelas, las brechas de acceso y uso fueron más profundas en la Escuela C.

- e. De la autonomía. Factores que obstaculizan el desarrollo de la personalidad de los educandos.

Vulnerabilidad sólo mencionada en el caso de las escuelas privadas, pudiendo ser una característica de estos espacios educativos. Se mencionó que los padres de familia son demasiado intrusivos en las actividades de sus hijos: “...tenemos a papás que están sentados junto a los niños tomando una clase, de pronto interfieren porque no les está gustando lo que está haciendo el maestro...” (Escuela A). En el otro caso “los papás le dan la respuesta” a los alumnos (Escuela B). Esto coincide con un estudio realizado en 2017 sobre la gestión escolar en un colegio particular, donde su mayor desafío en términos de mejoras pedagógicas fue desarrollar autonomía en los estudiantes (Contreras, Espejel y Flores 2017).

El enfoque fragmentario de la vulnerabilidad pedagógica en Villela y Contreras, (2021) dificulta una visión integral de este fenómeno. Reiteramos la importancia del análisis de las vulnerabilidades como capas superpuestas que intervienen unas con otras. En los casos analizados se asocia mayor vulnerabilidad a la idea de un impacto del factor socioeconómico de las familias y de las comunidades escolares en general. Se menciona que “en la tarde tenemos más deficiencias porque los niños tienen menos recursos” (Escuela C, 2021).

El PAC-I demandó acceso a servicios públicos y privados donde el aspecto socioeconómico actúa como una capa de vulnerabilidad. Las tres escuelas tuvieron un acceso diferenciado y dependían de los recursos personales y escolares, tanto de profesores como de las familias. A partir de esta situación, la brecha digital en sus distintas manifestaciones cobra forma en cada caso: la Escuela C, se enfrenta a una crisis económica que orilló a las familias “a vender televisiones” (2021), provocando una brecha de acceso que priva a los niños de su participación en los PAC. En contraste, las escuelas de sostenimiento privado reportaron que los padres adquirieron nuevos equipos.

En las escuelas privadas cobra mayor fuerza la brecha de uso, manifestada principalmente en la calidad del servicio de internet: “...muchos de los chicos viven cerca de la escuela [...] en esas zonas el internet por sí solo falla” (Escuela B, 2021). “El problema principal al que te enfrentas es que cada quien está trabajando con la red de su casa, [...] depende mucho de qué tan bueno está el internet” (Escuela A, 2021).

Aunque la escuela A está enfocada al servicio de clases socioeconómicas medias y altas, sus trabajadores no necesariamente pertenecen a este grupo social. Su trabajo está siendo sostenido por sus propios medios, la calidad de los servicios que contratan depende de su propia inversión. Lo mismo sucede en las demás escuelas. Una situación individual relacionada con los ingresos de los profesores podría manifestarse como una brecha de acceso en las escuelas y movilizar otros factores de riesgo para los alumnos. Las capas son dinámicas y multidireccionales, un hallazgo de la aplicación de la propuesta teórica al ámbito empírico.

La brecha competencial, en algunos casos, se suma a las anteriores. Los centros de estudio participantes refirieron experiencias previas a los PAC con las TIC: la Escuela A utilizaba plataformas como Google Classroom, por lo que estudiantes y profesores estaban familiarizados. La Escuela B aludió a que la idea general del funcionamiento de las TIC ya estaba presente, el reto fue de pasar de su uso como ocio a una herramienta educativa. Para la Escuela C, la directora afirma que tanto ella como los profesores siempre han utilizado las herramientas tecnológicas, incluso tienen una página electrónica que autoadministran.

La situación requirió capacitar a los diferentes actores para hacer un mejor uso de las TIC. “Se les dio capacitación a los padres de familia y a los alumnos, obviamente primero a los docentes, sobre el trabajo en la plataforma de Classroom” (Escuela C, 2021). Por lo tanto, se presentan indicios ligeros de una brecha competencial entre los centros:

“En la segunda fase [...] tuvimos un programa de capacitación muy fuerte con todos los maestros [...] Con muy buenas plataformas que compramos [...] ayudó mucho a que los maestros arrancaran mejor todas sus clases, que fueran más interactivas” (Escuela A, 2021).

La brecha competencial fue más evidente en el PAC-II, cuando los padres de familia retomaron sus actividades laborales: “muchos papás ya salieron a trabajar, [...] ya se desprenden de sus hijos y muchos hijos tienen dos: o se quedan con abuelitos, o solos.” (Escuela B, 2021). Generalmente, los abuelos están menos familiarizados con las TIC.

Pese a sus particularidades, todas las escuelas están expuestas a distintas capas de vulnerabilidad. En el contexto de la pandemia por Covid-19, surgen otras o se magnifican algunos elementos que merman los aprendizajes esperados.

Los tres casos relatan que el periodo del PAC-I fue un ensayo y error. La escuela B, nos hace énfasis en el aprendizaje de sus errores, y todas nos cuentan su experiencia ante el panorama emergente. La dificultad más recurrente fue el uso de plataformas digitales para tener clases. Aquí es donde destaca el nivel de vulnerabilidad que cada actor ha tenido en este año de trabajo a distancia.

La escuela B, por ejemplo, nunca había utilizado Meet como herramienta digital antes del PAC-I. La selección y aprendizaje de esta plataforma no sólo tomó tiempo, sino que fue producto de su búsqueda: “...al inicio fue como un modelo muy emergente en el que tuvimos que estructurar nuestras herramientas. [...] Entonces, fuimos aprendiendo” (Escuela B, 2021).

En la escuela C, la directora realizó una labor autodidacta para generar su propio material: “yo no sabía hacer un aula virtual. [...] investigué y me eché ocho mil tutoriales de YouTube [...] los papás se fueron muy contentos, pero no supieron todo lo que tuve que hacer antes para llegar a eso” (Escuela C, 2021).

Otro elemento de adaptación del trabajo escolar fue el uso de WhatsApp. Los primeros meses de confinamiento la aplicación representó el principal vínculo entre escuela y padres de familia:

...la escuela determinó que lo primero que teníamos que usar era una herramienta que todos estuvieran familiarizados, [...] les comentamos a los padres que íbamos a estar con ellos en constante contacto, vía WhatsApp, vía telefónica y todo eso (Escuela B, 2021).

...a través del WhatsApp, aunque tengan un dispositivo muy básico [...] hemos podido mandar las actividades a realizar (Escuela C, 2021).

WhatsApp es algo básico y que requiere poca instrucción, tanto papás como estudiantes lo habían usado antes. Una desventaja de WhatsApp referida por las tres escuelas fue que los padres buscaban a los profesores fuera del horario escolar. Esto propició que se reorganizaran horarios y formas de comunicación. Para el caso de la escuela C los padres de familia podían comunicarse a través de su página de internet, las otras también comenzaron a poner límites sobre el tiempo para conversar con los profesores.

Las tres escuelas tuvieron procesos fuertes de capacitación, aprendizaje del manejo de las plataformas, familiarización con las herramientas por parte de los padres de familia, sobre todo para el apoyo a los más pequeños. Como resultado, las herramientas digitales utilizadas se incorporarán al trabajo cotidiano en los entornos escolares:

...nosotros queríamos alcanzar un proyecto que teníamos planeado a 3, 4 años, [...] pues se tuvo que hacer en olla exprés, y hoy por hoy podemos decir que todos los maestros están capacitados, listos para poder trabajar con plataformas, e inclusive estamos desarrollando un concepto de medios para que dentro de las clases también se incluyan (Escuela A, 2021).

Los materiales, las actividades en clase, incluso el trabajo diario fue una adaptación de los PAC, cada escuela realizó una estrategia propia para evitar que sus estudiantes quedaran sin clases.

Sólo la escuela pública nos mencionó que su comunidad veía los programas televisivos, aunque se tuvo que reajustar debido a la ausencia de dispositivos, internet o algún padecimiento paterno derivado de la Covid-19. Las escuelas refieren que la mayoría de las clases se hacen de forma virtual y siguen el horario habitual.

...decidimos como escuela que iban a tomar como base el Aprende en casa para que ellos vieran la clase, [...] pero todas las actividades las iba a programar el maestro que conoce a su grupo, que conoce las deficiencias, [...] el progreso que va teniendo para que esa estrategia nacional se convirtiera en una estrategia particular de la escuela (Escuela C, 2021).

Ante estas alternativas, hubo una posición compartida de las escuelas sobre los PAC, la emergencia de la situación no permitió que existiera una forma más didáctica de las actividades propuestas por el programa. La directora de la escuela C criticó los contenidos televisivos por considerarlos excesivamente infantiles. Además, comentó que la forma de presentarles los contenidos “es muy monótona” (Escuela C, 2021). La escuela B agrega:

...el modelo de Aprende en Casa finalmente fue emergente como todo lo que nosotros tuvimos que hacer ¿no? a pesar de que pueda haber personas muy capaces en eso, finalmente es un modelo emergente y como tal pues no puede estar exento de errores (Escuela B, 2021).

Las profesoras consideran que los PAC necesitan mejorar para adecuarse a la diversidad de los estudiantes mexicanos. Por ejemplo, se tendría que atender de forma diferenciada a estudiantes con características especiales. Pese a las grandes dificultades, las instituciones participantes percibieron una revaloración de su labor docente. Esto pudo deberse al involucramiento de los padres en el acompañamiento de sus hijos en sus clases. Así como algunos padres criticaron las clases, otros aplaudieron las labores escolares. Una de las escuelas hizo hincapié en la revalorización por parte de la representación de la SEP:

la revalorización que nos han hecho ante la sociedad como maestros, ha sido increíble y eso, se lo aplaudo a Moctezuma. [...] la gente ahora sabe lo que es el trabajo de ser maestro, que no es algo tan fácil. [...] esa revalorización te motiva a seguir creciendo” (Escuela C, 2021).

Conclusiones

De forma general, nuestros resultados corroboran la asociación sugerida por Villela y Contreras (2021) respecto a la brecha digital como una capa de vulnerabilidad situada, cuyo alcance y profundidad está estrechamente ligada a contextos específicos. Para los estudiantes que vivieron la pérdida de “la cabeza de la familia” por Covid-19, las capas de vulnerabilidad se convierten en una loza que con mucha dificultad lograrán remontar. Es el caso de la escuela C. En otros casos la vulnerabilidad se vislumbra como una placa de frágil unícel donde sólo necesitas presionar un poco fuerte para romperla y continuar con el trabajo. En este sentido, las escuelas con mayores recursos reconocen que “estamos en la gloria” (Escuela A, 2021).

Los testimonios de las entrevistadas confirman que las dimensiones de brecha digital se asocian con otras vulnerabilidades e impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Una de las directoras menciona que las consecuencias de la pandemia son claras: las calificaciones no reflejan sus aprendizajes.

En una nueva dinámica tanto escuela como casa se desnudaron, al permitir a la escuela: “entrar a la casa, así como la casa entró a la escuela” (Escuela A, 2021). Por ejemplo, la escuela B solicitó a sus alumnos que tuvieran un espacio destinado a sus actividades para evitar distractores. Condición no lograda en todos los casos: en la escuela C la violencia intrafamiliar generaba ruido. En la escuela A, los papás en sus reuniones de trabajo o criticando la vestimenta de los profesores se escuchaban como fondo sonoro. En la B, los papás comentaban la clase.

Sólo en los casos de mayor vulnerabilidad asociada a las brechas de acceso, uso y competencias, las instituciones recurrieron a los contenidos de los PAC, por ejemplo, los programas de televisión. Esto es consistente con

los resultados de la Encuesta Educación durante la Contingencia por el COVID-19 (Juntos por el aprendizaje 2020), donde se indica que sólo 1/3 de los docentes y directores encontraron “totalmente útil” solicitar a sus estudiantes ver los programas de televisión. Tal como declaran las participantes, los PAC tienen complicaciones tanto en su diseño como su ejecución, es una estrategia generalizada y homogénea que no brinda espacio para que cada contexto pueda adecuar las tareas a sus posibilidades.

Las tres escuelas criticaron los PAC por la emergencia de su diseño y la calidad pedagógica de los contenidos televisivos. Es necesario pensar en estrategias pedagógicas que sobrepasen la duración y efectos de la pandemia, que los programas sean diseñados e implementados no solo como planes emergentes, sino estrategias sólidas que contemplen las necesidades de los alumnos, los profesores y las instituciones (Contreras, Espejel y Flores 2020).

La propuesta teórica sobre la vulnerabilidad en cascada afirma que la brecha digital es una de sus capas. El estudio empírico muestra que otras vulnerabilidades, como la económica, impactan en la brecha digital. Se sigue que la brecha digital se relaciona interactivamente con otras capas de vulnerabilidad. Hasta donde podemos concluir, estas capas operan como una red de redes al estilo de una catenaria donde el movimiento de un punto de convergencia mueve toda la organización de la cadena. Esta es nuestra principal aportación al modelo teórico de la *vulnerabilidad en cascada* propuesto por Luna (2019).

Referencias

- Camacho. 2006. “La brecha digital”. *Palabras en juego*. Recuperado el 12 de marzo de 2021 (<https://vecam.org/archives/article550.html>).
- Contreras I., David Sebastian, Diana Minerva Espejel A., y Roberto Flores R. 2017. “Gestión Escolar Y Planeación Estratégica En El Grupo Guía Del Colegio Alemán Alexander Von Humboldt, Campus Xochimilco”. Pp. 1-13 en. México: Comie, Memorias del Congreso: México.
- Contreras I., David Sebastián, Diana Minerva Espejel A., y Roberto Flores R. 2020. “Educación superior en México, COVID-19 y la respuesta emergente: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco”. (11):32.
- Directora en zona Iztacalco. 2021. “Entrevista a directora de educación primaria de sostenimiento público”.
- Directora en zona Xochimilco. 2021. “Entrevista a directora de primaria pública de sostenimiento privado zona Xochimilco”.
- García P., Francisco José, y A. Corell. 2020. “La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?” *Campus virtuales* 9(2):83-98.
- Godoy E., S., y J. Galvéz J. 2011. “La brecha digital correspondiente: obstáculos y facilitadores del uso de TIC en padres de clase media y media baja en Chile”. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología* 6(18):199-219.
- INEGI. 2019. *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). Encuesta Nacional*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Juntos por el aprendizaje. 2020. *Educación durante la Contingencia por el COVID-19. Encuesta*. México: Juntos por el aprendizaje MX.

- Luna, F. 2019. "Identifying and Evaluating Layers of Vulnerability – a Way Forward". *Developing World Bioethics* 19:86–95.
- Profesora de idioma. 2021. "Entrevista a profesora de primaria privada en Iztapalapa".
- Stake, R., E. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y R. Bogdan. 2000. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, J. 2005. *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks: Sage.
- Villela C., Fabiola, y David Sebastián Contreras I. 2021. "La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México". *Academia y Virtualidad* 14(1):En prensa.