



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Construcción de conocimientos en actividades pedagógicas de profesores de la UNAM durante la pandemia por Covid-19

Víctor Jesús Rendón Cazales

CUAIEED, UNAM
victor_rendon@cuaieed.unam.mx

Mario Alberto Benavides Lara

CUAIEED, UNAM
mario_benavides@cuaieed.unam.mx

Maura Pompa Mansilla

CUAIEED, UNAM
maura_pompa@cuaieed.unam.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

Esta ponencia forma parte de un estudio más amplio denominado *Acercamiento a las situaciones, experiencias, problemáticas y necesidades de los docentes de la UNAM durante la contingencia sanitaria Covid-19*, realizado con docentes de la UNAM, durante julio de 2020. Se presenta el análisis cualitativo de una de las preguntas de un cuestionario, a la cual respondieron 353 docentes, sobre las actividades que desde su perspectiva tuvieron mejores resultados en el aprendizaje durante el confinamiento. Mediante el análisis crítico del discurso (Gee, 2011; Fairclough, 2013), se construyeron cuatro categorías sobre la forma de concebir al conocimiento: actividades centradas en el docente, actividades centradas en el conocimiento disciplinar, actividades centradas en las tecnologías y actividades con el conocimiento distribuido. Las maneras de comprender al conocimiento, sus procesos de construcción y el locus en que se gesta, permitirán la reflexión y el análisis sobre los fundamentos en que se basa la docencia universitaria, así como desarrollar opciones de formación profesional que incorporen una visión distribuida y flexible del conocimiento en las actividades educativas.

Palabras clave: enseñanza, conocimiento escolar, educación remota de emergencia, Covid-19, enfoques de aprendizaje.

Introducción

Durante el primer trimestre del año 2020 la situación mundial provocada por la pandemia de Covid-19 obligó a trasladar las actividades realizadas en los espacios físicos hacia entornos virtuales, así como reducir las interacciones presenciales lo que llevó a un distanciamiento y aislamiento social (Hwang, *et al.*, 2020). En el ámbito educativo, las instituciones educativas tuvieron que continuar sus labores en entornos digitales, para que los estudiantes concluyeran sus ciclos escolares y evitar pérdidas económicas, en la calidad de vida y en el ejercicio de la ciudadanía (CEPAL, 2020; Di Pietro, *et. al.* 2020).

Esta transición requirió flexibilidad en los procesos educativos y administrativos, hacia la denominada Educación Remota de Emergencia (ERE) (Hoodges *et al.*, 2020), la cual es una alternativa no intencionada ni planeada para hacer frente de forma rápida y temporal a la continuación de la formación escolarizada ante una situación de crisis (Echempati y Ramnarayan, 2020).

El confinamiento mostró la necesidad de un modelo educativo que conciba las tecnologías digitales como herramientas y entornos posibilitadores, así como considerar las condiciones tecnológicas asociadas a desigualdades sociales (Robinson, *et al.*, 2020). Este momento histórico es propicio para reflexionar y cuestionar los supuestos que sustentan la labor educativa, por lo cual la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene una oportunidad valiosa para superar la visión fragmentaria del aprendizaje y los espacios educativos, que confunde educación con la escolarización de una escuela confinada aún antes de la pandemia (Díaz-Barriga, 2020).

Al igual que otras instituciones educativas, la UNAM desarrolló estrategias de atención a estudiantes y docentes para brindar materiales y recursos educativos, ofertas de formación, facilidades en la distribución de dispositivos y conectividad a internet, así como realización de estudios que indagan las condiciones, necesidades y actividades de los actores educativos durante el confinamiento (Sánchez-Mendiola, *et al.*, 2020; Ordorika; 2020, Santuario, 2020). En este contexto se realizó el estudio *‘Acercamiento a las situaciones, experiencias, problemáticas y necesidades de los docentes de la UNAM durante la contingencia sanitaria Covid-19’*, a través de un cuestionario aplicado a una muestra de 513 docentes universitarios.

El instrumento exploró las formas en que los profesores de la UNAM vivieron la transición hacia la ERE, a través de un cuestionario conformado por preguntas de opción cerrada y preguntas abiertas sobre las siguientes dimensiones:

- Condiciones y experiencias del docente respecto a su trabajo pedagógico.
- Problemáticas tecnológicas, pedagógicas y logísticas del trabajo docente.
- Intereses y necesidades de formación.

- Prácticas e interacciones didácticas.
- Formas de evaluación.

A partir de los primeros resultados se elaboró un informe extenso (CUAIEED, 2020), sin embargo, para fines de esta ponencia únicamente se presentarán los resultados de una de las preguntas de respuesta abierta, con lo cual se busca contestar a la pregunta de investigación ¿Qué significa construir conocimientos en las actividades reportadas por los docentes de la UNAM durante la ERE?

Los resultados brindarán herramientas para documentar las estrategias pedagógicas que, desde la perspectiva de los docentes, han sido útiles para el aprendizaje durante el confinamiento, lo cual ayudará a determinar necesidades de formación docente y el diseño de recursos educativos. Con base en este análisis se pretende reflexionar y abrir el diálogo en torno a la noción de conocimiento que subyace a las actividades realizadas, el *locus* en que ocurren los procesos de aprendizaje y el papel de las tecnologías digitales en la ERE.

Aproximación teórica

Existen diversas propuestas teóricas sobre los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento, que elaboran un vocabulario y conceptos con una visión epistemológica y ontológica de la realidad. Los fundamentos de cada propuesta incluyen la manera en que se conoce, quienes conocen, los medios por los que se conoce y el *locus* en el que ocurre el conocimiento.

La visión más extendida en el ámbito educativo afirma que los individuos son el objetivo de la escolarización, el *locus* en que ocurre el conocimiento y el punto de partida para comprender las innovaciones. Se basa en una teoría internalista en donde el conocimiento se crea en la cabeza de las personas, se acumula en los límites corporales y se organiza en forma de esquemas o representaciones simbólicas (Felin y Hesterly, 2007); por lo cual se da primacía a los procesos mentales que la psicología cognitiva ha estudiado y considera a la producción, circulación y consumo del conocimiento como actividades autónomas (Gherardi, 2000). Esta visión toma como unidad de análisis al individuo y lo concibe como un ser separado del mundo, el conocimiento es descontextualizado y hay una tendencia a jerarquizar el tipo de conocimientos y habilidades que se consideran con mayor valor (Wortham y Jackson, 2012).

Otra aproximación ha sido planteada desde la economía y administración quienes identifican al conocimiento como una mercancía o factor de producción, un tipo de capital estratégico caracterizado por un conjunto de competencias, capacidades y habilidades. El conocimiento se localiza desde la dirección de las organizaciones e instituciones, es decir, la gestión, desde donde se determina, controla y delibera el desempeño institucional e individual. En esta metáfora, el conocimiento se cosifica y se toma como un objeto transferible a través de

los productos y servicios de los sistemas organizacionales sin importar los contextos sociales y materiales en los que se origina. Bajo esta postura, el conocimiento permanece estabilizado por lo cual los procesos de transferencia no implican transformación ni distorsión (Gherardi, 2000); el aprendizaje se reduce a la adquisición de un conjunto de datos, en donde el conocimiento que está "ahí fuera", es adquirido y almacenado por los aprendices para su uso futuro (Gherardi y Nicolini, 2000).

Una tercera propuesta parte de la actividad y práctica social como unidad analítica. Bajo esta perspectiva cultural los actores se involucran en actividades sociales entendidas como eventos significativos, socialmente relevantes e identificables para sus practicantes (Morley, 2016), donde se articulan diferentes elementos, realizan diversas acciones, organizan en relación con ciertas situaciones que los motivan y dirigen hacia fines, a través del entrelazamiento de diferentes espacios y momentos (Schatzki, 2016).

En esta tercera vía, los procesos de construcción de conocimiento se realizan a través de la participación de los actores en las prácticas cotidianas y el aprendizaje tiene lugar en el flujo de las experiencias (Gherardi, 2000). El conocimiento se concibe en la práctica situada, no en las cabezas de las personas ni en los objetos o sustancias fijas portadoras de información; es una construcción social que se distribuye en los contextos históricos, socio-materiales y culturales. Según Gherardi y Nicolini (2000), el conocimiento tiene las siguientes características:

- Está situado en el sistema de prácticas.
- Es relacional y mediado por artefactos.
- Está enraizado en un contexto de interacción y es adquirido a través de la participación en una comunidad de práctica.
- Es reproducido, negociado, dinámico y provisional.
- Este marco de referencia permitirá interpretar los supuestos en los que se basan las actividades narradas por los profesores durante la ERE.

Método

La investigación presentada se realizó a partir de un cuestionario que contenía preguntas cerradas y preguntas abiertas. El instrumento fue alojado en la plataforma SurveyMonkey y se envió por correo electrónico institucional a una muestra de 513 docentes durante las últimas semanas de julio de 2020. Los datos y el análisis se realizaron de forma colaborativa en la Dirección de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente de la CUAIEED. Para esta ponencia sólo se retomaron los resultados del reactivo 27 "*Describe una actividad no presencial que haya realizado con sus estudiantes durante la contingencia, que considere haya tenido los mejores resultados para su aprendizaje*", propuesto de forma no obligatoria, por lo que podía ser o no

contestada de manera abierta sin importar su extensión, con lo cual se apeló a que los docentes compartieran sus experiencias de forma libre. Del total de la muestra el 31% no contestó las preguntas abiertas, mientras que el 69% sí lo hizo.

Para realizar el análisis se recurrió a herramientas del análisis crítico del discurso (Gee, 2011; Fairclough, 2013), que conciben al lenguaje como constituyente y constitutivo de las prácticas sociales. El lenguaje escrito incluye una parte representacional o descriptiva, que se refiere a los contenidos que los participantes escribieron, pero también se construyen referentes indexicales (Silverstein, 2003) que señalan una realidad social más amplia que incluye valores, posiciones, relaciones de poder, condiciones materiales de trabajo, conflictos y posturas epistemológicas (Blommaert, Westinen y Leppäne, 2015).

Se retomaron las respuestas textuales de los participantes, el énfasis en las maneras de su enunciación, el tipo de construcciones gramaticales empleadas, las palabras concretas a las que se recurrían, así como el orden y organización de los textos escritos. Se usó la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos y facilitar el cruce de la información (Kalman y Rendón, 2016).

Reactivo 27. Actividades ejemplares realizadas en la educación remota de emergencia por covid-19

En este apartado se presenta el análisis de la respuesta abierta relacionada con el tipo de actividades que los docentes consideraban adecuadas para el aprendizaje de sus estudiantes, durante la pandemia por Covid-19. Se obtuvieron 353 respuestas que se desarrollaron de forma detallada, con las cuales se buscó caracterizar las formas en que se concibe al conocimiento y el tipo de interacciones en los que se produce. Se detectaron cuatro tipos de actividades en donde el conocimiento era comprendido de forma diferente.

I. Actividades con el conocimiento centrado en el docente

En esta categoría se mencionan aquellas respuestas en donde el docente era el principal actor y el centro del conocimiento en las actividades educativas. Esto implicaba que los docentes realizaban la mayor parte de las acciones, lo cual se pudo detectar en la preponderancia en el uso de recursos discursivos (Gee, 2011) como las expresiones personales (“Yo”, “el profesor”), la conjugación de los verbos en primera persona (hice, realicé, llevé a cabo, evalué) o en el tipo de acciones expositivas que señalaron (expliqué, presenté, di la clase, etc.). Algunos ejemplos son los siguientes:

- “En clases vía zoom **les** puse un video que no corrió, así que **les envíe** el link por whatsapp y después lo discutimos en zoom, **les hice** preguntas, **obligando** a participar a los alumnos, ya que no les gusta mucho participar.”

- “**Explicar** a los estudiantes el aula ZOOM, **incorporarlos**, **mantener** la atención y **favorecer** el aprendizaje durante las sesiones. **Permitir** la retroalimentación.”
- “Este semestre fue muy complicado, pero a medida que fui aprendiendo siento que me ayudo lo siguiente: **Dar** la clase en video conferencia y **mandarles** los cuestionarios para **retroalimentar** la clase.”
- “A través de un medio sincrónico **explicar** un tema que **se graba** y **se comparte** con los estudiantes para que puedan acceder cuando lo requieran, **dejar** un material escrito de resolución de problemas sobre el tema y ejercicios de refuerzo para revisar en la clase posterior”

En todos estos ejemplos, se enfatiza el papel del docente como el actor que hace el proceso de construcción de las actividades y en el que recaen las posibilidades de construir conocimientos. Esto llama la atención, porque los docentes se colocaron en primer plano como agentes de la actividad y los estudiantes sólo se limitaban a reaccionar a lo planteado por ellos. En el primer comentario, quien incorpora el video y lleva la dirección del diálogo fue el docente, incluso señala que a los estudiantes no les gusta participar, sin que necesariamente facilite las formas de participación. En el segundo caso, quien explica, incorpora a los alumnos, mantiene la atención y retroalimenta es el docente, teniendo los estudiantes un papel receptivo a lo que se les pide. El tercer ejemplo, tiene un formato parecido a la de muchas clases presenciales, el formato de cátedra, salvo que se lleva a cabo a través de videoconferencia. En el último ejemplo, el docente es quien deja un video grabado, el que lo comparte con los estudiantes, el que realiza un material escrito y el que brinda los ejercicios.

II. Actividades con el conocimiento en los contenidos disciplinares

Esta categoría se refiere a actividades en donde se pone en primer término al conocimiento disciplinar a través de diferentes artefactos discursivos y materiales como los libros de texto, el currículum, o cualquier otro espacio que albergue los contenidos que se abordan en el currículum. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “**Conceptualización** del Derecho Laboral, elementos de una relación de trabajo y descripción de los derechos de los trabajadores y los patrones. **Elaboración de un contrato individual** de trabajo. Mediante el uso de aula virtual, Google drive, correo electrónico y wats up.”
- “Revisión grupal en zoom de **ejercicio del libro**. Fue eficiente, todos estuvieron atentos, compartieron sus respuestas y se analizaron aquellas en donde hubo duda.”
- “Compartir con el grupo **links para investigar sobre el tema** de clase y consulta de **ejemplares virtuales** que ayudaron a reafirmar lo visto en la sesión sincrónica”
- “El diseño de **documentos por temas** de acuerdo a los objetivos del programa, éstos se elaboraron con el mayor número de explicaciones y pies de nota, enriquecidos con gráficos, cuadros y elementos que ampliaran la información, tratando de que la explicación fuera lo más clara y precisa posible para que el

alumno lo comprendiera con mayor facilidad. Esta información se subió en la plataforma de Classroom, lo cual permitió que el alumno pudiera y estudiarlo en cualquier momento. Esta información se complementó con **otras lecturas con fuentes bibliográficas, tareas y prácticas**, también permitió la aplicación de instrumentos para evaluar el aprendizaje adquirido para cada uno de los temas. El comentario de los alumnos es que les ha parecido bastante claro. Otros comentaron que les gustaba como se iba sintetizando y resumiendo los contenidos que se les proporcionaba en comparación a la clase presencial.”

Este tipo de respuestas tiene relación con la clasificación anterior en que el conocimiento disciplinar se centraliza, se reproduce y estabiliza, como una de las expresiones objetuales y como mercancía que se transmite entre los diversos dispositivos de inscripción curricular (Gherardi y Nicolini, 2000). En el primer caso, se observa un énfasis en el conocimiento declarativo relacionado con el “Derecho Laboral”, conceptualización y descripción de derechos. En el segundo, se habla de una revisión grupal del ejercicio de un libro, nuevamente centrando el aspecto en el contenido disciplinar sin que haya un cuestionamiento al mismo. El tercer ejemplo continúa la revisión de un tema de clase en otras fuentes, con la finalidad de “reafirmar lo visto en la sesión sincrónica”. Finalmente, se habla de la realización de un diseño de documento relacionado con el programa, elaborado desde el docente quien detalló de forma “clara y precisa” el contenido disciplinar el cual tenía que ser complementado por otras fuentes.

La característica común de estos ejemplos, es que las diversas expresiones del currículum se colocaron en el centro, que demarcaban la actividad de los estudiantes y mostraban el contenido disciplinar de forma única, estática y estable sin que hubiera posibilidad de cuestionar o ampliar ese conocimiento considerado como mercancía (Gherardi y Nicolini, 2000).

III. Actividades con el conocimiento centrado en las tecnologías

Otras respuestas pusieron el énfasis de la actividad en los aspectos tecnológicos digitales, sin detallar las acciones realizadas por los agentes educativos. Este tipo de respuestas se centraron en la herramienta más no en los procesos o los actores. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Trabajar en **dos plataformas Zoom** (trabajo sincrónico) y **Googleclassroom** (trabajo asincrónico).”
- “La presentación de un **video de JoVE Education** que tuvo acceso gratuito, en el que se explica con una práctica virtual el uso de un venturi para desarrollar el teorema de Bernoulli, lo que propició interés y por tanto existió una dinámica mas fluida con los estudiantes”
- “Para continuar con un proyecto de **diseño web**, el empleo de **Google Sites** permitió a la mayoría de alumnos aterrizar los elementos de estructurales, formales y funcionales de manera efectiva y eficiente.”
- “Generé un **grupo de facebook** y me gustó más que **classroom** porque podía saber quién había visto las publicaciones y los estudiantes pueden dar reacciones y escribir alguna duda donde sus propios compañeros pueden responder. Usé **meet** para las clases virtuales”

En estos ejemplos el énfasis es puesto en las herramientas tecnológicas digitales más que en el tipo de actividad de la que se habla, los actores o procesos. En el primero, se hizo referencia al uso de Zoom y Classroom sin que hubiese otro tipo de explicación. En el segundo, se hizo referencia a una plataforma y a un video digital como herramientas que favorecieron la interacción y el interés. En el tercer caso, se enfatizó el uso de Google Sites como la tecnología que permitió concretar los proyectos de los estudiantes. En el último, la red social Facebook fue puesta en primer plano al permitir a la docente observar quienes observaban las publicaciones e interactuar con las publicaciones y con otros.

El común denominador de estas respuestas es el uso de las herramientas, más allá del tipo de acciones, tareas y actividades que los estudiantes realizaban junto con el docente. Esto tiene el riesgo de descontextualizar las tecnologías desvinculando los propósitos y usos educativos.

IV. Actividades con el conocimiento distribuido

La última categoría tiene que ver con actividades donde el conocimiento se distribuía entre múltiples actores, espacios y tiempos (Schatzki, 2016). En estos comentarios, los alumnos tenían un papel activo incorporando otro tipo de saberes más allá de los materiales educativos que el docente les ofrecía. Esto tiene importancia en términos de construcción de conocimientos, debido a que son los estudiantes quienes hacían vinculaciones y construcciones de los conocimientos disciplinares. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Dejarles la **elaboración de un video** y **enviándoles material** para elaborarlo. Además de buscar más información por parte de los alumnos”
- “Seleccionando actividades (e-actividades) reconfortantes y motivadores a través de actividades sincrónas vía zoom analizando **casos clínicos** y **solucionando problemas**, además de incorporar la **ramificación** utilizando la herramienta hoy-potatoes, combinada con actividades asíncronas a través del sistema de gestión del aprendizaje Blackboard Learn y actividades en web quest a través de los cuales **los alumnos realizaron proyectos** con productos como **videos educativos.**”
- “Me ha dado muy buenos resultados planear **exposiciones temáticas por parte de las y los estudiantes**, e **invitar a colegas** de distintas instituciones (y países) para que brinden una retroalimentación de los trabajos. Por las características de la materia, que aborda sistemas políticos y representativos en distintos países de América Latina, ha sido enriquecedor y estimulante para l@s estudiantes (permitiendo que pongan más atención a la clase). Además, ha ayudado a comprender mejor los casos en estudio.”
- “Elaboración de **autobiografía** subrayando los diferentes **tipos de memoria** a largo plazo en su elaboración.”

Estos ejemplos muestran que los docentes asignaban un papel activo a los estudiantes al realizar la mayor parte de las acciones, incorporar recursos a los que tenían acceso, emplear diferentes espacios y herramientas de

trabajo, así como distribuir el conocimiento entre docentes, estudiantes, tecnologías, materiales de lectura y otros expertos. En el primer ejemplo, a comparación del primer tipo de actividad presentada en esta sección, la elaboración del video parte de los mismos alumnos y no del docente, lo cual implica que tanto el contenido como el proceso de diseño (aspectos técnicos y semióticos) son decisiones tomadas por los estudiantes. En el segundo, se relata una articulación de múltiples acciones que incluyen actividades de análisis de casos y solución de problemas en zoom, el uso de la herramienta “hot potatotes” combinada con la plataforma *BlackboardLearn* y actividades en *Web Quest*. En este ejemplo, el conocimiento se distribuye en diferentes espacios en donde se tienen que hacer diferentes actividades que culminan en proyectos o videos educativos por parte de los estudiantes. En el tercero, quienes realizan las exposiciones son los estudiantes, pero también se invita a expertos a dar retroalimentación de los trabajos, este tipo de actividades distribuye el conocimiento más allá de un solo docente y favorece el diálogo y la profundización de los contenidos disciplinares. Finalmente, el cuarto ejemplo relaciona el contenido disciplinar con la experiencia de la historia personal de cada estudiante, lo cual contextualiza y posibilita la construcción de diferentes tipos de conocimientos, además de darle mayor relevancia y significatividad a los temas curriculares.

Conclusiones

Las respuestas de los docentes expresaron diferentes tipos de actividades, las cuales resaltaban aspectos considerados relevantes. Este panorama permite comprender las diversas formas en que los docentes actuaban con sus estudiantes, además de ofrecer distintas posibilidades que se pueden articular. Es necesario que los docentes estructuren la actividad desde su propia experiencia, pero también favorezcan la participación activa de los estudiantes, empleando diferentes herramientas con las que cuentan, sin perder de vista los propósitos de sus asignaturas. Esto amplía el *locus* del conocimiento a diferentes espacios, actores, materialidades y momentos de actividad (Gherardi y Nicolini, 2000; Schatzki, 2016; Morley, 2016).

Si bien el tipo de actividades señaladas por los docentes tenían diferentes características, se enfatiza algún aspecto en particular. Al ser los propios docentes quienes determinaron la actividad que narraron, fueron ellos quienes mediante diversos recursos discursivos (Blommaert, Westinen, y Leppänen, 2015), indicaron, enfatizaron y describieron lo que consideraron más relevante desde su propia experiencia. Las tres primeras descripciones de las acciones y las ideas de conocimiento que subyacen, restringen los procesos de construcción de conocimientos, además de mantener las visiones dualistas entre individuos/mundo, mente/cuerpo, pensamiento/acción, individuo/sociedad o sujeto/objeto. Estas aproximaciones tienen un enfoque funcionalista y reproductivo del conocimiento que mantienen y estabilizan las actividades realizadas en los espacios escolares, enfatizando el papel de la transmisión, repetición y memorización.

La forma de entender el conocimiento desde un enfoque distribuido amplía el margen de acción, se centra en la negociación y la transformación de saberes que múltiples actores ponen en juego en diferentes tiempos y espacios de participación. El conocimiento es un proceso colectivo de construcción que se distribuye y el *locus* no está definido *a priori*, por lo que se da mayor agencia a los estudiantes como colaboradores y participantes. Se basa en la idea de comunidad de práctica y la idea de la educación como un fenómeno social y relacional, por lo cual las estrategias docentes requieren involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones, estructurar espacios de participación y diálogo, abrir la participación hacia otros actores.

Una de las limitaciones del trabajo presentado es que únicamente abordó una de las preguntas de respuesta abierta. Si bien un análisis de las actividades sociales requiere una metodología de carácter observacional, es cierto que el elemento discursivo forma parte de las mismas, razón por la cual los escritos de las descripciones compartidas por los docentes indican rasgos que fueron reiterativos y que pueden considerarse como prácticas discursivas que ocurren en la actividad educativa (Fairclough, 2013). Los hallazgos encontrados pueden servir para hacer cruces y triangulaciones entre diferentes evidencias que retomen observaciones en el aula presencial y virtual, producciones elaboradas por los estudiantes y los docentes, así como el análisis de las formas de hablar y relacionarse.

El diseño de actividades educativas implicaría moverse de lógica y distribuir los conocimientos de forma equitativa, situar la enseñanza de los contenidos curriculares en el contexto de los estudiantes y emplear diferentes espacios de interacción digital.

Referencias

- Blommaert, J., Westinen, E., y Leppänen, S. (2015). Further Notes on Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 12(1), 119-127.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Informe*. CEPAL-UNESCO.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) (2020). Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia. Informe final. UNAM, CUAIEED.
- Di Pietro, G. Biagi, F. Costa, P. Karpinski, Z. y azza, J. (2020). *The Likely Impact of COVID-19 on Education: Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets*. JCR technical report. European Commission
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. IISUE. (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 19 – 29). UNAM.
- Eachempati, P. y Ramnarayan, K. (2020) Covid-opedago-phobia. *Med Educ* 54(8), 678-680.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2a Edic. New York: Routledge.
- Felin, T., y Hesterly, W. S. (2007). The Knowledge-Based View, Nested Heterogeneity, and New Value Creation: Philosophical Considerations on the Locus of Knowledge. *Academy of Management Review*, 32(1), 195-218.

- Gee, J. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. Routledge.
- Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7 (2): 211-223.
- Gherardi, S., y Nicolini, D. (2000). To Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge. *Organization*, 7(2), 329-348.
- Hoodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *EDUCASE Review*.
- Hwang, T. J., Rabheru, K., Peisah, C., Reichman, W., y Ikeda, M. (2020). Loneliness and Social Isolation During the COVID-19 Pandemic. *International Psychogeriatrics*, 32(10), 1217-1220.
- Kalman, J., y Rendón, J. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48.
- Morley, J. (2016). Technologies Within and Beyond Practices. En Hui, A., Schatzki, T., y Shove, E. (Eds.). *The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners*. New York: Taylor & Francis.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.
- Robinson, L., Schulz, J., Khilnani, A., Ono, H., Cotten, S. R., McClain, N., y Tolentino, N. (2020). Digital Inequalities in Time of Pandemic: COVID-19 Exposure Risk Profiles and New Forms of Vulnerability. *First Monday*.
- Sánchez, M., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M., Romo, A., Benavides, M. y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En *Educación y pandemia: una visión académica*, 75-82. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schatzki, T. (2016). Sayings, Texts and Discursive Formations. En Hui, A., Schatzki, T., y Shove, E. (Eds.). *The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners*. New York: Taylor & Francis.
- Silverstein, M. (2003). Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language & Communication*, 23(3-4), 193-229.
- Wortham, S., y Jackson, K. (2012). Relational Education: Applying Gergen's Work to Educational Research and Practice. *Psychological Studies*, 57(2), 164-171.