



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Las actividades docentes en la UNAM ante la educación remota de emergencia: prioridades, medios y resultados

Silvia Iveth Martínez Álvarez

silvia_martinez@cuaieed.unam.mx

Maura Pompa Mansilla

maura_pompa@cuaieed.unam.mx

Mercedes de Agüero Servín

mercedes_aguero@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

En esta ponencia se presenta un análisis cualitativo con el que se pretende identificar cómo describen los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México las actividades de educación remota y en línea que realizaron al inicio de la pandemia por COVID19, así como los recursos que han empleado para llevarlas a cabo. Las preguntas que guían el análisis son: ¿Cómo describen los docentes de la UNAM las actividades de la educación remota de emergencia que realizaron al inicio de la pandemia por COVID19? Según sus descripciones ¿A qué actividades docentes han dado prioridad y qué recursos han empleado para darles continuidad? Y ¿Qué posibilidades han encontrado entre los recursos disponibles fuera del espacio físico escolar para dar continuidad a sus actividades docentes cotidianas? Los datos empleados como referente empírico forman parte de un estudio más amplio denominado “Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia”, desarrollado por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia durante mayo y junio del 2020. El análisis permitió hacer visibles algunos procesos implicados en la transición de las actividades docentes cotidianas, respecto a cómo las racionalidades propias del campo disciplinar al que están inscritos fue el eje guía que les brindó las coordenadas para ubicar sus actividades prioritarias, así como para identificar las posibilidades que los medios y recursos tecnológicos a su alcance les podrían proveer para su realización.

Palabras clave: *Actividades docentes; enseñanza universitaria; saberes docentes; educación remota de emergencia; Covid-19.*

Introducción

Esta ponencia forma parte de un estudio más amplio denominado “Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia”, desarrollado por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.

A través de un análisis cualitativo, se pretende identificar cómo describen los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México a las actividades que realizaron al inicio de la pandemia por COVID-19, así como los recursos empleados para llevarlas a cabo, con la finalidad de aportar elementos que puedan resultar de utilidad para el diseño de modelos y estrategias de formación docente universitaria, así como para la definición de acciones de reconocimiento y apoyo a la labor de los profesores y profesoras, en el escenario post-pandemia.

Las actividades de enseñanza constituyen el eje central de las tareas docentes a todos los niveles educativos. Para los profesores y profesoras a nivel medio superior y superior, que laboran en sistemas escolarizados, la tarea de enseñanza supone básicamente la realización de una planificación previa, la preparación de materiales y tareas, el desarrollo de las clases previstas y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes Walker (2015). Y aunque muchas actividades de enseñanza trascienden al espacio físico del plantel escolar, la mayoría se circunscriben a éste y se llevan a cabo con base en planeaciones que han sido diseñadas tomando en cuenta la presencialidad del docente y los estudiantes en las instalaciones educativas.

Es por eso que, los escenarios educativos de la educación remota de emergencia (ERE) con el confinamiento social por la COVID19, representan un parteaguas en la historia de la educación que demanda la atención de la investigación educativa, pues tal como señalan Sánchez Mendiola, M. et al (2020) “esta situación puso de manifiesto las necesidades institucionales (...) sobre todo para repensar cómo se quiere que sea la transformación e implementación de la enseñanza, y la nueva cultura y práctica docentes.”

En ese sentido, las preguntas que guían el análisis son:

- ¿Cómo describen los docentes de la UNAM las actividades no presenciales que realizaron al inicio de la pandemia por COVID19?
- Según sus descripciones ¿A qué actividades docentes han dado prioridad y qué recursos han empleado para darles continuidad?
- ¿Qué posibilidades han encontrado entre los recursos disponibles fuera del espacio físico escolar para dar continuidad a sus actividades docentes cotidianas?

Desarrollo

A. Marco teórico y contextual

La educación como actividad enmarcada en la escolaridad e institucionalizada, se materializa en la intersección de las coordenadas de un tiempo y un espacio específicos (Masschelein y Simons, 2014) que en términos de la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller (1977) se vuelve el espacio de reproducción de la vida cotidiana. El concepto de “vida cotidiana” de Heller se vincula con la tradición fenomenológica, pero se aproxima a la condición humana reconociendo el contexto, es decir las condiciones históricas, institucionales y materiales en las que el mundo particular se materializa.

Desde la perspectiva de la vida cotidiana, los docentes, como profesionales de la educación construyen sus saberes docentes cotidianos, en las coordenadas del espacio y tiempo escolar, mediante la apropiación de prácticas y conocimientos que son necesarios para su trabajo (Mercado, 2002) y se materializan a través de las actividades docentes cotidianas.

Otras coordenadas en las que los saberes docentes y sus actividades cotidianas se enmarcan son las racionalidades técnicas, entendidas como las construcciones pedagógicas y didácticas que dan sentido a las actividades de enseñanza y que con base en la repetición conforman el anclaje de las tareas cotidianas, entre éstas y quizá las más importantes sean las formas de enseñanza y la presentación de los conocimientos escolares (Rockwell, 1995)

En el caso específico de los docentes de nivel medio superior y superior, a esta racionalidad didáctico-pedagógica se suma la racionalidad propia de la disciplina en la cual se han especializado. Los conocimientos teóricos y prácticos sobre su especialidad les brindan certidumbres y forman parte de sus identidades profesionales, tal como lo describen Pompa, Lara y Olvera (2019) en un estudio sobre las identidades docentes en la UNAM. donde también señalan que la institución y en particular la dependencia donde transcurren sus actividades docentes cotidianas constituye otro elemento nodal para las construcciones identitarias.

Las instalaciones escolares, vistas desde la perspectiva de la vida cotidiana y las coordenadas primordiales de espacio y tiempo, brindan certezas a los docentes. Los espacios agregan la posibilidad de múltiples construcciones sociales de vida cotidiana escolar, mediante sus características arquitectónicas y su funcionalidad, con su historia y representaciones sociales, sobre todo, brindan posibilidades para desarrollar actividades de enseñanza.

No obstante, como señala Schön (1992), la práctica docente se caracteriza por la incertidumbre, con la constante necesidad de enfrentar situaciones complejas que escapan a las racionalidades técnicas y pedagógicas, con problemáticas derivadas de la heterogeneidad presente en los grupos de estudiantes, conflictos en la convivencia, cambios institucionales que generan inestabilidad, entre muchos otros. Esos momentos de conflicto

e incertidumbre obligan al docente a tomar decisiones, conjugando las racionalidades técnico-pedagógicas y la lectura inmediata de la situación en particular, esto es lo que el autor llama reflexión en la acción.

Los momentos de incertidumbre que escapan a las racionalidades técnico-pedagógicas han sido documentados en diversos trabajos, donde abordan conflictos en la convivencia (Furlán, 2003; Fierro, 2013), dificultades para lograr el aprendizaje en algún contenido particular como en las matemáticas (Fernández & Llinares, 2012; Fielding-Wells, Dole & Makar, 2014; Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2016; Karplus, Pulos & Stage, 1983; Lamon, 2007; Lesh, Post & Behr, 1988; Modestou & Gagatsis, 2010; Sánchez, 2013, citados por Burgos & Godino, 2020), inestabilidad y resistencias provocadas por modificaciones curriculares y normativas (Braslavsky & Cosse, 1999; Subirats & Nogales, 1989; Díaz Barriga 1993; Citados por: Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001). Sin embargo, nunca como en este momento se había presentado la ocasión de documentar y analizar cómo han tenido que tomar decisiones, hacer cambios y ajustes, para continuar con sus actividades docentes cotidianas, en un contexto en el que las coordenadas espacio y tiempo que daban contención y certidumbre a sus acciones, incluso ante situaciones de incertidumbre, se han desplazado por el confinamiento social debido a la pandemia por COVID19 hacia otro tipo de espacios

Al momento histórico que comenzó con el confinamiento y el conjunto de estrategias diversas, enmarcadas en contextos y escenarios educativos particulares, se le ha denominado como “enseñanza remota de emergencia” (ERE), dicha denominación responde a la importancia de diferenciarla de las modalidades de educación a distancia, pues tal como señalan Schmidt, Hodges y Tschida (2020) la mayoría de los programas educativos que se han tenido que adaptar para el trabajo a la distancia en el contexto de la pandemia no estaban diseñados originalmente para ese tipo de abordaje.

B. Metodología y referente empírico

En esta ponencia se analizan las respuestas escritas que los y las docentes participantes dieron a una de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario titulado: “Acercamiento a las situaciones, experiencias, problemáticas y necesidades de los docentes de la UNAM durante la contingencia sanitaria Covid-19”, aplicado a una muestra de 513 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la plataforma SurveyMonkey, durante las últimas semanas de junio y la primera de julio de 2020, tres meses después de que se suspendieran las actividades presenciales. Respecto al perfil de los docentes participantes:

Se destaca que en su mayoría el cuestionario lo respondieron docentes mujeres (64%), con nombramiento de profesora de asignatura (56%) en el nivel de licenciatura y que impartían clase mayoritariamente en el sistema escolarizado presencial en el área de las Ciencias Biológicas y de la Salud (49%). En cuanto a la edad se destaca la amplitud del rango, ya que el docente más joven que respondió el instrumento tiene 24 años, mientras que el docente con más edad es de 80 años, por lo que la media fue de 49 años (CUAIEED, 2020:12)

La pregunta abierta que se seleccionó es la No.27, cuyo planteamiento textual es:

‘Describe una actividad no presencial que haya realizado con sus estudiantes durante la contingencia, que considere haya tenido los mejores resultados para su aprendizaje. Intente detallar su respuesta’.

El número total de respuestas registradas para este reactivo fue de 358, para esta ponencia se llevó a cabo una selección de 200 respuestas, con base en dos criterios de inclusión:

- Que la respuesta describiera con claridad actividades llevadas a cabo durante la contingencia, es decir fuera de las instalaciones escolares donde llevaba a cabo su práctica docente cotidiana, y
- que describiera los medios empleados para llevarla a cabo fuera del espacio escolar.

Entendiendo como “medios digitales” a las plataformas y programas de comunicación que permiten la interacción entre dos o más personas, en forma sincrónica o asincrónica, y como “herramientas digitales” a los recursos audiovisuales y aplicaciones digitales donde se puede encontrar información sobre algún tema específico.

El análisis cualitativo de las respuestas se sustenta en las nociones de la lingüística generativa de Michael Halliday (1979) que concibe al lenguaje escrito como un medio o modo de comunicación que crea significados, a la vez que los permite comunicar, y que cumple una función conceptual, al ser empleado para representar cosas, ideas y relaciones del mundo del individuo, en una función interaccional; es decir, siempre ocurre en un contexto social determinado. Desde esa concepción del lenguaje escrito, las descripciones de los docentes se conciben como un acto interactivo, puesto que las respuestas registradas tienen relación de indexicalidad, entendida como respuesta orientada y relacionada con el planteamiento de la pregunta, y deben ser comprendidas dentro del contexto histórico en el que el docente como actor social se encontraba.

La perspectiva metodológica mediante la cual se definieron las etapas del análisis es la hermenéutica crítica, como proceso que permite al investigador dialogar con diferentes textos, tanto los que conforman el referente empírico como los correspondientes a los referentes teóricos. De ese diálogo como espiral hermenéutica surgen las categorías de análisis pertinentes (Weiss, 2017).

C. Resultados

La primera aproximación a las respuestas dio como resultado la selección de aquellas que serían objeto de análisis para esta ponencia, así pues, con base en los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 200 respuestas amplias que describen actividades, así como los medios y herramientas digitales a través de los cuales las realizaron.

El análisis para las 200 respuestas consistió en identificar qué actividades docentes eran referidas, agruparlas en categorías y contabilizar el número de menciones, a la vez que se ubicaban también los medios y herramientas

digitales que emplearon para llevarlas a cabo. Con esto fue posible aproximarnos a la distinción de las actividades que son consideradas como prioritarias, con base en la frecuencia con que fueron referidas. El resultado se comparte en la Tabla 1.

Tabla 1. Actividades docentes prioritarias por frecuencia

Orden de actividades prioritarias	Actividad	Número de menciones. (Frecuencia)	Medios y herramientas para llevarlas a cabo
1	Retroalimentar y resolver dudas de los alumnos	107	
2	Explicar y acercar a los alumnos a la comprensión de un concepto o tema abstracto del campo disciplinar	105	
3	Promover la participación de los estudiantes	46	
4	Ampliar las posibilidades del alumno para contar con información acerca del contenido e interactuar con especialistas.	45	Videollamadas: Zoom, Webex, Skype, Meet.
5	Aproximarse al abordaje de contenidos prácticos propios del campo disciplinar	36	Aulas virtuales: Classroom, Moodle, Blackboard Learn.
6	Acompañar (asesorar) al estudiante en el desarrollo de alguna tarea	33	Aplicaciones de Mensajería y videollamadas: WhatsApp, Messenger.
7	Promover la colaboración entre estudiantes.	32	Blog de grupo. Grupos de Facebook usados como plataforma educativa.
8	Diseñar materiales didácticos propios.	29	
9	Promover la reflexión y la autoevaluación entre los alumnos.	23	Aplicaciones para actividades individuales y colectivas: Perusall, Hot Potatoes, WebQuest.
10	Apoyar a los estudiantes en desventaja tecnológica.	19	Fotos de experimentos con materiales disponibles en casa.
11	Promover el desarrollo de proyectos de investigación entre los estudiantes.	16	
12	Diseñar y aplicar exámenes.	12	
13	Atender las necesidades emocionales de los estudiantes.	10	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentarán ejemplos de las respuestas analizadas con las primeras siete actividades que aparecen en el cuadro, esta decisión obedece a la necesidad de no rebasar la extensión permitida para las ponencias, no obstante, en los ejemplos seleccionados se pueden apreciar también descripciones que incluyen las otras actividades identificadas y enumeradas en la Tabla 1.

Tal como se aprecia en la tabla, las actividades docentes que fueron referidas con más frecuencia entre las respuestas son: retroalimentar y resolver dudas de los alumnos, así como explicar y acercar a los alumnos

a la comprensión de un concepto o tema abstracto del campo disciplinar, se ubicaron como la actividad central prioritaria, alrededor de la cual se desplegaron otras actividades. En sus descripciones, los docentes mencionaron conceptos y temas específicos, haciendo énfasis en las características propias de la asignatura que imparten. Esto confirma que el saber especializado es una de las coordenadas en las cuales se enmarca el trabajo docente cotidiano para los y las docentes a nivel superior. En el siguiente párrafo, se ofrece un ejemplo de respuesta con las características mencionadas:

La clase que imparto es de Geometría Analítica y uno de los problemas es que tenemos que desarrollar en los estudiantes (es) su capacidad de abstracción, pero en un pizarrón resulta difícil, sin embargo, durante mis clases en línea y con la ayuda de Applets de Geogebra, una actividad como la comprensión del concepto de Lugar Geométrico, que generalmente se les complica a los alumnos, resultó muy bien, pues mediante el empleo de estas herramientas, los alumnos pudieron visualizar y comprender mejor el concepto, algo que en el aula hubiera resultado imposible por la falta de acceso a internet. (R5_06-29-2020)¹

En esta descripción destaca también el reconocimiento a las propiedades de una aplicación digital específica que posibilitaron el desarrollo de la actividad dirigida al aprendizaje de un concepto abstracto.

También en esta respuesta es evidente la relación de indexicalidad con el planteamiento de la pregunta, pues hace énfasis en que el buen resultado obtenido no hubiese sido posible estando en las condiciones de trabajo que tenía en el espacio físico del aula escolar.

Las dos actividades que siguen son: promover la participación de los estudiantes, y ampliar las posibilidades del alumno para contar con información sobre el contenido e interactuar con especialistas, lo cual, retomando a Rockwell (1995) y a Mercado (2002) nos habla de uno de los saberes docentes cotidianos: la multiplicidad de formas de presentación de los contenidos y en las que pueden confluir diversos enfoques, información de distintas épocas, etc., todo con la finalidad de dar “existencia social al contenido”, es decir ponerlo a disposición de los estudiantes, para facilitar su aprendizaje. Para ilustrar este tipo de respuestas, se ofrece el siguiente ejemplo:

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. (R22_06-25-2020)

¹ Este código permite identificar y clasificar el testimonio dentro del proceso de investigación, a la vez que posibilita la anonimización de la o el participante.

Las siguientes tres actividades que aparecen en el cuadro, según el número de menciones son: aproximarse al abordaje de contenidos prácticos propios del campo disciplinar, acompañar (asesorar) al estudiante en el desarrollo de alguna tarea, y promover la colaboración entre estudiantes, con 36, 33 y 32 menciones, respectivamente. A continuación, se presentan dos ejemplos relacionados:

Trabajar en Facebook, les subí dos videos de una práctica de laboratorio, una lectura acerca del procedimiento para realizar la práctica y un protocolo de práctica de laboratorio, les solicité que vieran los videos, realizaran las lecturas, establecieran aciertos y errores en cada uno de los casos. Considero que al analizar los tres medios alcanzaron los aprendizajes esperados con la práctica. (R56_06-23-2020)

Esta respuesta ayuda a visibilizar que los docentes recurrieron al uso de diversos medios y herramientas, al combinarlos y articularlos para aproximarse al abordaje de los contenidos prácticos propios de sus campos disciplinares, y así lograr resarcir la falta de instrumentos y condiciones materiales que sus espacios físicos de trabajo les proveían. Emplearon medios y herramientas, disponibles en la red social de Facebook en este caso, que les posibilitaron el acompañamiento constante y la diversificación de los modos de comunicación (Halliday, 1979) con textos con información relacionada, material audiovisual y las orientaciones presentes en un manual de laboratorio.

Otro ejemplo de las posibilidades que encontraron para combinar modos de comunicación en una red social como Facebook se aprecia en la siguiente respuesta:

Diseño de una etiqueta de un tema asignado considerando lo establecido en la normatividad nacional vigente. Las indicaciones se publicaron en Facebook, la comunicación para la resolución de dudas se realizó por mensajería instantánea y la actividad como tal la desarrollaron en equipos tratando de favorecer habilidades digitales y de trabajo colaborativo en Google Drive. La retroalimentación la realizamos por ZOOM. (R170_06-18-2020)

En esta respuesta es posible identificar los saberes respecto al orden procedimental de las actividades docentes de enseñanza, pues comienza planteando el marco teórico o normativo desde el cual parte, posteriormente describe los pasos siguientes: publicación de las indicaciones, comunicación para la resolución de dudas y retroalimentación.

Siendo coherentes con el tipo de análisis elegido para este trabajo y respetar la heterogeneidad de las respuestas, es importante también hacer visibles aquellas respuestas donde se describen experiencias no tan satisfactorias con las actividades no presenciales que se llevaron a cabo durante los primeros meses de la ERE, para lo cual se presenta el siguiente ejemplo:

Estoy impartiendo un curso para extraordinario de Etimologías grecolatinas, mediante Zoom. La experiencia ha sido, hasta hoy, muy satisfactoria, los jóvenes se muestran muy bien dispuestos, hemos

hecho dinámicas de trabajo semejantes a las del salón de clases. Hay momentos en que tengo que desplegar ingenio para lograr presentar lo que necesito, dado que no soy experta en el manejo del aula virtual. Utilizo mi lap top, iPad, celular, hojas de papel para lograr exponer los temas. Un asunto lamentable es que la red de internet se debilita, aún no contamos con la velocidad que nos venden. Varios de los estudiantes no cuentan con la privacidad que se requiere, algunos trabajan con su celular y tienen problemas de conexión. (R319_07-17-2020)

Este ejemplo ilustra que el salón de clases, como el espacio donde se desarrollan las actividades docentes cotidianas, sigue siendo un referente para valorar los resultados que han obtenido con las actividades realizadas a través de medios y herramientas digitales. Ilustra también la ambivalencia en la valoración de su propio desempeño, pues reconoce su esfuerzo y logros, a la vez asume que le falta desarrollar más sus habilidades digitales. Además, en la descripción se hace alusión a las limitantes que la disposición de recursos digitales impone a las tareas docentes, asunto presente en muchas respuestas de los profesores y profesoras.

III. Conclusiones y reflexiones finales

El análisis presentado permitió hacer visibles algunos procesos implicados en la transición de las actividades docentes cotidianas hacia la educación remota de emergencia, comenzando por la identificación de las actividades que pueden ser consideradas prioritarias, con base en la frecuencia con la que fueron mencionadas en las descripciones.

En las descripciones fue posible ubicar cómo las racionalidades propias del campo disciplinar al que están inscritos los docentes fue el eje y guía que les brindó las coordenadas para ubicar sus actividades prioritarias, así como para identificar las posibilidades que los medios y recursos digitales a su alcance les podrían proveer para su realización.

Es importante resaltar el despliegue de recursos al que acudieron los docentes para poder llevar a cabo el abordaje de contenidos prácticos propios de sus campos disciplinares, tratando de subsanar la falta de los materiales e instrumentos que empleaban cotidianamente en sus planteles escolares. Entre los recursos empleados figuran materiales audiovisuales disponibles en internet, prácticas con materiales disponibles en casa, así como charlas con otros profesionales especialistas en la materia en cuestión.

En las respuestas se apreciaron no solamente descripciones sobre las actividades de enseñanza, también respecto a sus propias necesidades de formación en habilidades digitales, así como a las condiciones materiales y de conexión a internet propias y de sus estudiantes.

Los primeros cuatro tipos de actividades, con mayor descripción de los profesores evidencian estar centradas en el estudiante lo que hace inferir que quienes respondieron esta pregunta abierta muestran rasgos de modelos más interactivos que los tradicionales en sus prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Burgos, M., & Godino, J. D. (2020). Semiotic Conflicts in the Learning of Proportionality: Analysis of a Teaching Experience in Primary Education. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(3), em0588. <https://doi.org/10.29333/iejme/7943>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2020). Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia Informe general de resultados. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe%20Ejecutivo_Encuesta_Docentes_UNAM_CUAIEED_VF.pdf
- Díaz Barriga, Ángel, & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25, 17-41. <https://doi.org/10.35362/rie250986>
- Fierro, Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002. México: COMIE-SEP-CESU.
- Halliday, M. A. K. (1979). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.
- Heller, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila editorial. Recuperado de: <https://isfd133-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Mercado, Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Pompa, M., Lara, Y., & Olvera, A. (2019). La construcción de la identidad de los profesores de educación media superior y superior de la UNAM: Un estudio cualitativo a partir de grupos focales. En S. M. Mendiola & H. A. M. P. Martínez (Eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 191-240). Ciudad de México, México: UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
- Rockwell, Elsie. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: Rockwell, E. Coord. (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. 13-59.

- Sánchez Mendiola, M. Martínez Hernández, A. Torres Carrasco, R. de Agüero Servín, M. Hernández Romo, A., Benavides Lara, M. Rendón Cazales, V. y Jaimes Vergara, Carlos A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), 1-24, <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982016000300105&lng=es&nrm=iso
- Weiss, Eduardo. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&tlng=es.