



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Análisis pedagógico de experiencias educativas de docentes y estudiantes durante la contingencia por COVID-19. Estudio nacional mexicano multinivel en el marco de “Educar en contingencia”

Luz del Carmen Montes Pacheco
Universidad Iberoamericana Puebla
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

Elvia Garduño Teliz
Universidad Autónoma de Guerrero
elvia_garduno_teliz@uagro.mx

Luis Medina Velázquez
Universidad Anáhuac México
lmedina@anahuac.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



Resumen

El cierre de las escuelas, originado por la pandemia COVID-19, derivó en un escenario educativo de mucha incertidumbre en todo el mundo, desencadenando al mismo tiempo, el desarrollo de innumerables investigaciones educativas. Una de ellas, “Educar en contingencia” se reporta parcialmente aquí. Se presenta únicamente el análisis pedagógico, en un nivel general, de experiencias educativas de docentes y estudiantes durante la contingencia. El estudio amplio incluye otras dos dimensiones. Desde un abordaje predominantemente cuantitativo se aplicó una encuesta en línea, de tipo espejo, de respuesta voluntaria y auto-referencial. Las variables de estudio, para ambos grupos, se estructuraron en espejo a partir de cuatro procesos docentes: planeación, concreción, evaluación y reflexión; la escala de medición se concreta en tres niveles de desarrollo, deseable, en progreso y de atención prioritaria. La muestra total depurada está conformada por 250, 303 cuestionarios respondidos. Se encontró que en primaria alta y secundaria hay grandes contrastes en los niveles de desarrollo de los cuatro procesos estudiados, los docentes se perciben mayormente en un nivel deseable, mientras que los estudiantes los perciben en un nivel de desarrollo en progreso, en algunos casos en nivel de atención prioritaria; en educación media superior las diferencias son menos contrastantes; y en educación superior es donde se encontró mayor correspondencia los niveles de desarrollo auto percibidos por docentes y estudiantes.

Palabras clave: profesores, estudiantes, experiencia pedagógica, educación remota.

Introducción

Desde el inicio del confinamiento sanitario por COVID-19, cuando la UNESCO anunció el cierre de las escuelas en 165 países (Doucet, Netolicky, Timmers y Tuscano, 2020) el mundo educativo está sufriendo una serie de cambios sin precedentes y en total incertidumbre por el comportamiento de la pandemia. No se hicieron esperar las recomendaciones para enfrentar los retos de la educación remota tanto de la misma UNESCO, como de las autoridades educativas gubernamentales, nacionales y estatales; todas las instituciones educativas están disponiendo de los recursos a su alcance. Por otro lado, se iniciaron muchas investigaciones educativas para comprender y documentar este fenómeno. Una de ellas, reportada parcialmente en este documento, es el proyecto “Educar en contingencia”, financiado por CONACyT y por una de las seis universidades, públicas y privadas, que participan en él a través de sus investigadores, que tiene por objetivo analizar las experiencias educativas durante el confinamiento por COVID-19 desde tres dimensiones: pedagógica, tecnológica y psicoemocional. En esta ponencia se describe únicamente el análisis pedagógico de dichas experiencias en docentes y estudiantes para todos los niveles abarcados en el estudio: primaria alta, secundaria, educación media superior (EMS) y educación superior (ES). Cabe señalar que aquí se reporta un corte de las muchas etapas de limpieza de bases de datos que se han hecho, pues “Educar en contingencia” alcanzó la respuesta de alrededor de 250 mil docentes y estudiantes en el país. Para dimensionar el impacto de estos resultados, aunque no haya representatividad estadística porque las respuestas a los instrumentos fueron voluntarias, se toma como referencia el informe reciente ECOVID-ED 2020 (INEGI, 2021); en que se afirma que en México 33.6 millones de personas entre 3 y 29 años, estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, de ellas el 2.2% (738.4 mil) no concluyeron el ciclo y 5.2 millones de personas (mismo intervalo de edad) no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021, los motivos de no conclusión y no inscripción están relacionados con la pandemia o con la economía familiar. Sin embargo, resaltan razones de abandono relacionadas con la educación remota, el cierre total o parcial de escuelas, la falta de contacto con los profesores, la carencia de dispositivos e internet para continuar los estudios, la imposibilidad de tener apoyo de padres, madres y tutores, la consideración de que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje. También reportan que a mayor nivel educativo mayor abandono, sobre todo porque los estudiantes tienen que trabajar. Debido a este escenario y de manera definitiva todos los hallazgos y recomendaciones que se deriven de investigaciones educativas sobre el impacto de la pandemia contribuirán para fortalecer las prácticas educativas, tanto remotas como presenciales, más allá de la emergencia.

Referentes teóricos y contextuales

La pedagogía comprende el estudio de la realidad educativa y las características del encuentro educativo (Perelló, 2007). Le atañe descripción, comprensión y explicación tanto de la naturaleza de la educación, como de sus problemas (García, Ruiz y García, 2009).

Sin embargo, en escenarios especiales como el arribo de la pandemia por COVID-19, surgen principios pedagógicos emergentes que orientan los modos de entender y operar los mecanismos para asegurar la continuidad académica a través de diversas modalidades de educación remota. El aislamiento social condujo a migrar de lo presencial a lo virtual, a moverse entre lo síncrono y lo asíncrono, entre lo formal y lo informal, y a usar recursos tanto materiales como digitales con mayor intensidad que antes.

Por otro lado, los añejos problemas del sistema educativo mexicano en materia de cobertura, pertinencia, equidad, inclusión y calidad educativas se han exacerbado con la emergencia, además del incremento del abandono escolar, aumenta la brecha digital y se revela el poco conocimiento de plataformas tecnológicas de aprendizaje; se han hecho patentes múltiples dificultades, como la improvisación en los procesos educativos a distancia; la sobrecarga del trabajo académico; la falta de preparación de los padres para brindar acompañamiento a sus hijos desde casa; la desatención de estudiantes con discapacidad, entre otros.

Se ha puesto entonces de manifiesto la necesidad de: repensar los propósitos y modelos educativos a corto, mediano y largo plazo; adecuar las propuestas curriculares y metodologías didácticas; capacitar y actualizar a los docentes desde una perspectiva tecno-pedagógica; promover el aprendizaje independiente y autodirigido de los estudiantes; dosificar y priorizar los contenidos de aprendizaje; redefinir las estrategias y medios para la evaluación y retroalimentación; y, replantear la forma de liderar los procesos de cambio institucionales.

Al ser la pedagogía un saber referido al acompañamiento y formación del educando, las funciones de planeación, concreción, evaluación y reflexión docentes son fundamentales para transformar o adecuar tanto educación presencial como la modalidad remota. Y es que, para orientar sus decisiones y actuaciones didácticas, los docentes necesitan llevar a cabo diálogos críticos y reflexivos consigo mismos (Schön, 1998), así como procesos de pensamiento intuitivos y empíricos (Atkinson y Claxton, 2008), que contribuyan a la reconstrucción y a la reconceptualización de los roles y prácticas docentes.

Desde la mirada sociológica de Alfred Schütz (1995), la escuela forma parte del universo de significaciones, de la estructura y de las interrelaciones de sentido, instituidas mediante la acción educativa-; no es un lugar como concepto geográfico, es un lugar de socialización y aprendizaje, en donde el lenguaje es el medio para expresar intenciones y comprender las intenciones de otros, construyéndose así un mundo social de intersubjetividad. Por eso, resulta de vital importancia mirar en correspondencia las experiencias que los docentes han vivido durante la educación en contingencia, con las del estudiantado; de ninguna manera se trata de identificar si los docentes hacen lo que dicen, a partir de lo que reportan sus estudiantes; más bien, se busca describir los significados compartidos.

Referentes metodológicos

Como mencionó antes, este estudio forma parte del proyecto “Educar en Contingencia” que, desde un abordaje predominantemente cuantitativo, consistió en la aplicación de encuestas en línea, con diseño de espejo para docentes y estudiantes de cuatro niveles educativos (indicados ya en la introducción y en resultados),

además de padres, madres de familia y tutores. Aquí únicamente se describe una parte del análisis de la dimensión pedagógica de docentes y estudiantes. Dimensión estructurada a partir los procesos inherentes a la docencia, que a su vez constituyen los subdimensiones que se reportan: planeación, concreción o ejecución, reflexión y evaluación; procesos (y subdimensiones) que trasladadas al estudiantado se traducen en adecuación, desarrollo de actividades escolares, evaluación y reflexión. De la misma manera que en el estudio macro, cada una de las dimensiones se operacionalizó conceptual y operativamente. En planeación docente-adecuación de estudiantes se consideraron variables sobre el manejo de los contenidos esenciales del curso, orientaciones didácticas para la realización de actividades escolares y aspectos de inclusión educativa. En concreción docente-desarrollo de actividades de estudiantes se manejaron variables sobre el uso de materiales y recursos educativos, flexibilidad en la elaboración y entrega de trabajos, actividades de enseñanza para promover aprendizajes y competencias movilizadas para la ejecución de dichas actividades. En la evaluación se contemplaron instrumentos para tal efecto y una valoración general sobre los aprendizajes. En la reflexión se incluyeron variables relacionadas con motivación, logros y preocupaciones sobre el próximo ciclo escolar. Para cada subdimensión se establecieron puntos de corte para hacer la traducción a la escala de medición, de tipo ordinal, con la que se muestran los hallazgos en el nivel descriptivo de esta ponencia, denominados niveles de desarrollo.

En docentes, los niveles deseables, en progreso y de atención prioritaria equivalen a grados de desarrollo alto, suficiente y bajo, respectivamente, de competencias pedagógicas percibidas para la realización de adaptaciones en los procesos de planeación, concreción, reflexión y evaluación durante la contingencia.

En estudiantes, los niveles deseables, en progreso y de atención prioritaria equivalen a grados de desarrollo alto, en proceso y con dificultades, respectivamente, de competencias percibidas para adaptarse a las actividades escolares asignadas por sus docentes de manera remota durante la contingencia

Los instrumentos espejo de estudiantes y docentes fueron validados a través del jueceo con expertos y con el coeficiente alfa de Cronbach cuyo resultado para todas las dimensiones fue mayor a 0.8, se difundieron y aplicaron durante segundo semestre de 2020 a través de medios digitales y con el valioso apoyo de instituciones gubernamentales y educativas. La muestra reportada aquí, depurada en varias etapas, estuvo integrada por 60,052 estudiantes de primaria, 39,996 de secundaria y educación media superior (EMS) y 48,852 de ES. En docentes, 13,063 de primaria, 20,360 de secundaria, 11,850 de EMS y 16,548 de ES; total 250,303.

Finalmente, el proyecto “Educar en contingencia” (Medina-Gualetal., 2021) se realiza con fondos de la Convocatoria 2020-1 del CONACyT “Apoyo para proyectos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en salud ante la contingencia por Covid-19” (Número de proyecto 312825) y de #IberoFrentealCOVID19.

Resultados y su análisis

Hasta antes de la pandemia, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la educación remota se había dado mayoritariamente en el nivel superior, sobre todo con la aplicación de metodologías activas, en las que se considera el aprendizaje en contexto, las características de los estudiantes y los recursos disponibles, dando prioridad a las actividades que los y las estudiantes tienen que realizar frente a las tareas que deja el profesor; el proceso deja de estar centrado en lo que el profesor sabe y se inclina a un enfoque centrado en el estudiante (Fernández March, 2006; y, Miguel de, 2006). La intersubjetividad docente- estudiante entonces se convierte en un aspecto fundamental en el hecho educativo, orientada por una comunicación intencionada y no natural ni cotidiana, para que tenga lugar una correspondencia mutua de significados (Bazdresch, 1998). En este sentido, los hallazgos se presentan buscando esta correspondencia entre las percepciones docentes y las percepciones del estudiantado, no para buscar quién miente, pues la realidad social está permeada por una lógica de operación cotidiana que muchas veces es contradictoria (Reguillo, 1998); sino porque del contraste surgen áreas de oportunidad para mejorar las prácticas educativas en la interacción de los actores.

Planeación docente – adaptación de estudiantes

En la educación no presencial, en este caso, remota, se espera que los docentes organicen las actividades de aprendizaje considerando que el estudiantado pueda realizarlas de manera independiente o con cierta orientación de otras personas, dependiendo del nivel educativo. Además, se recomienda que prioricen el abordaje de aprendizajes clave, que recuperen los aprendizajes previos para conectar con los nuevos aprendizajes y que los contextualicen. En la figura 1 se puede observar que docentes de los cuatro niveles educativos se ubican en un grado de desarrollo deseable en la subdimensión pedagógica de planeación (de 95% a 98%); sin embargo parece no corresponder a las percepciones de sus estudiantes quienes consideran que las actividades y el abordaje de temas reflejan un nivel de desarrollo docente en progreso (de 42% a 61%), con excepción de estudiantes de ES para quienes sus docentes se encuentran mayormente en el nivel deseable (89%).

Concreción docente – desarrollo de actividades escolares de estudiantes

En la fase docente de concreción se espera que las prácticas estén más centradas en el aprendizaje que en la enseñanza, lo que supone un alto grado de flexibilidad docente con la puesta en marcha de diversidad de actividades de aprendizaje para estudiantes, tolerancia tanto en los tiempos de entrega de trabajos escolares como materiales y recursos utilizados para el aprendizaje (UNESCO, 2020).

En la figura 2 puede observarse una gran coincidencia entre la planeación y la concreción docentes. Esto es, los docentes se perciben en un deseable nivel de desarrollo y los estudiantes consideran que sus docentes están en progreso, con excepción, también de estudiantes de ES, aunque el porcentaje de estudiantes de EMS con

respecto del nivel deseable aumenta un poco. Definitivamente hay más correspondencia de significados en torno a la aplicación de métodos activos y flexibilidad en el ES.

Evaluación

La evaluación se concibe como un proceso continuo y sistemático orientado a conocer el logro de aprendizajes, referido a “actividades de estimación cualitativa o cuantitativa...cuya función pedagógica tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.309). En esta subdimensión se analiza desde el profesorado, los instrumentos de evaluación empleados a partir de los cuáles se infiere su perspectiva, centrada en la enseñanza o el aprendizaje; las orientaciones sobre el desempeño, estandarizada, criterial o reflexiva; así como los niveles de participación del educando a partir de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En el estudiantado se abordan sus experiencias sobre el proceso de evaluación. En ambos, se integra la percepción del logro de aprendizajes.

La figura 3 muestra que, durante la contingencia, estos procesos han sido controversiales y retadores en los diferentes niveles y actores educativos, pues se observan contrastes importantes en los niveles de desarrollo en docentes y estudiantes.

De manera general, destaca un contraste de percepciones entre estudiantes y docentes. Más de tres cuartas partes del profesorado (porcentajes del 75% y mayores) perciben como deseable su desempeño en la evaluación remota, en contraste con alrededor de una cuarta parte del estudiantado de nivel básico y medio superior (porcentajes del 19%, 21% y 27%) y de un 44% de estudiantes de ES. Ante estas disparidades, es imperante considerar los niveles de atención prioritaria reportados por el estudiantado, de primaria (50%), secundaria (44%) y media superior (50%). Aunque en ES, se reporta mayores niveles de adaptabilidad a las experiencias de evaluación remota, éstas no son contundentes y todavía se encuentran en progreso.

Los resultados demuestran la emulación de prácticas evaluativas presenciales a los entornos virtuales, lo que redundaría en una percepción disímil sobre su efectividad en docentes y estudiantes.

Reflexión

Según Castillo (2003), cuando un profesor se autoevalúa, realiza una reflexión personal que le permite establecer conclusiones acerca de su trabajo docente, en función de sus logros o resultados. Para luego corregir o mejorar aquellas acciones que considere necesario. En los estudiantes los procesos reflexivos le permiten autodirigir sus propios procesos cognitivos y motivacionales, con el fin de lograr metas fijadas por él mismo, como responsable de sus procesos de aprendizaje (Díaz et al. Pérez, 2010).

Es por ello que en esta subdimensión se examina por un lado, la percepción de los docentes acerca de su preparación para impartir clases a distancia; el apoyo institucional que recibieron para llevarlo a cabo; las facilidades o dificultades de acceso y uso de las TIC; el esfuerzo personal invertido para adaptarse a la educación

remota; los logros educativos obtenidos por sus estudiantes a través del aprendizaje en casa, en contraste con los que obtenían de manera presencial; el tipo de decisiones didácticas tomadas y el grado de progreso en su práctica educativa durante la educación remota; el nivel académico con el que sus estudiantes llegarán al siguiente ciclo escolar; así como la posibilidad de que enfrenten situaciones de rezago o de abandono de los estudios. De manera paralela, también se analiza lo que el estudiantado reporta acerca de cómo vivió la experiencia del aprendizaje en casa; la forma en que los docentes y ellos mismos se adaptaron a los retos que trajo dicha transición, así como los logros obtenidos en ambos casos.

En la figura 4 es posible advertir que, en el caso de docentes, el nivel de desarrollo de competencias para llevar a cabo los procesos de reflexión pedagógica durante la contingencia en general fue considerado como deseable por la mayoría de los profesores. Destacando los de ES con el 70%; seguidos por los de EMS con el 66%; los de educación secundaria con el 63%; y los de primaria con el 57%. Asimismo, en todos los niveles, los docentes que requirieron atención prioritaria sólo representaron el 5% o menos.

En contraste, dicha figura revela que la mayoría de los estudiantes de todos los niveles educativos reportó menor reflexión en ese periodo. Sobre todo, en el caso de EMS y en secundaria, con el 14% y 28% de resultados deseables respectivamente. Seguidos de ES, con el 30% y la primaria, con el 40%. Además de que los casos que reportaron estar en atención prioritaria fueron también los de secundaria, con el 27% y la EMS, con el 34%.

Es de llamar la atención, como lo reporta la literatura que, aunque en las últimas décadas los métodos educativos se han transformado, muchos docentes continúan privilegiando la enseñanza sobre el aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

Como bien afirma Fernández March (2016) “la transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje supone un gran cambio cultural” (p. 36). Y aunque este planteamiento se hace desde una mirada a la educación superior, aplica a todos niveles educativos, más en tiempos de pandemia en donde el enfoque centrado en el aprendizaje o en el aprendiz, como quiera mirarse, es sumamente deseable para la continuidad educativa, ya sea de manera remota o híbrida, como eventualmente sucederá. A continuación, se formulan los principales hallazgos, en el nivel de descripción antes desarrollado, del análisis pedagógico de experiencias educativas de docentes y estudiantes durante la contingencia.

En planeación y concreción hay más correspondencia en la percepción de niveles deseables entre docentes y estudiantes de ES, no así en los otros niveles educativos en que los docentes se perciben en un nivel de desarrollo deseable y los estudiantes perciben que sus docentes están en un nivel de desarrollo en progreso.

En la evaluación, docentes y estudiantes presentaron percepciones disímiles sobre sus experiencias de evaluación. El estudiantado reporta un nivel de atención prioritaria, principalmente en educación básica y

EMS, en contraste con los niveles deseables reportados por los docentes en todos los niveles educativos. Este proceso es uno de los más retadores en la nueva normalidad pues implica adaptar y flexibilizar la cultura de evaluación existente, se requiere que el profesorado propicie la participación dialógica, reflexiva y proactiva del estudiantado; además de fortalecer y diversificar incorporando criterios e instrumentos colaborativa.

En la reflexión, los docentes mostraron en mayor proporción que los estudiantes haber alcanzado niveles deseables de desarrollo, posiblemente como derivación del análisis y reconstrucción de su propia praxis. En tanto que el estudiantado experimentó mayores dificultades para aplicar estrategias de autogestión del aprendizaje, sobre todo en los niveles educativos en los que se trabaja con adolescentes.

Tomando en cuenta la percepción de estudiantes es notorio que los docentes de primaria alta y secundaria que participaron en este estudio requieren procesos de formación en los cuatro procesos estudiados, más que EMS y ES. Lo que no quiere decir que no sepan al respecto, sino que especialmente necesitan mejorar la manera en la que involucran a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje, en las formas en las que desarrollan la autogestión, dependiendo del nivel educativo y; en las formas en las que se comunican. En la construcción de significados comunes, con y sin la presencialidad, hay al menos hay cuatro procesos del ámbito docente que no solo hay que dominar, sino que hay que comunicar: el propósito de las actividades de aprendizaje; la conexión de aprendizajes previos con los nuevos; el desempeño en tareas complejas y los productos esperados, para lo cual las rúbricas son una excelente herramienta; y, el reconocimiento o valoración crítica alrededor del proceso desarrollado.

La experiencia adquirida ha de servir para la comprensión de los modelos híbridos y la atención escalonada que se requerirá no sólo para el regreso a las aulas, sino para replantear los modelos futuros.

Cabe cuestionarse sobre cuáles serían los resultados si el instrumento se hubiera aplicado antes de la pandemia. Razón por la cual es prioritario que se continúe con las evaluaciones internacionales y nacionales a gran escala, PISA, PLANEA, TALIS, entre otras. De esa manera podremos tener información longitudinal que nos dirá en unos años un acercamiento más preciso, no el único, del que se puedan derivar programas y política pública para mejorar la educación en nuestro país.

Figuras

Figura 1. Niveles de desarrollo en subdimensiones pedagógicas planeación docente- adaptación de estudiantes en tres niveles educativos

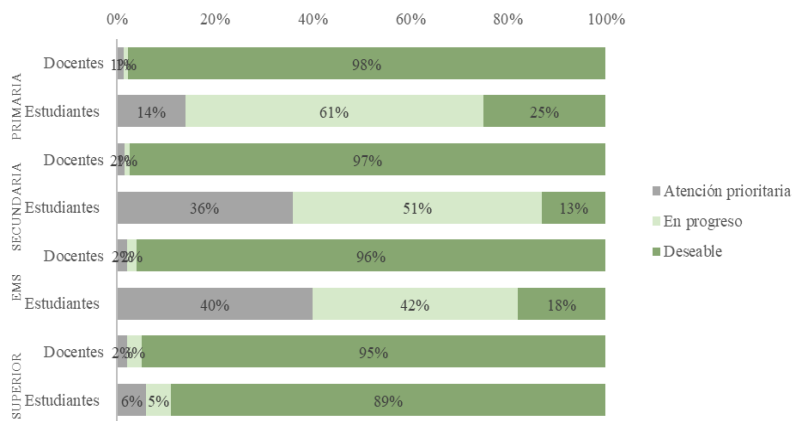


Figura 2. Niveles de desarrollo en subdimensiones pedagógicas concreción docente- desarrollo de actividades de estudiantes en tres niveles educativos

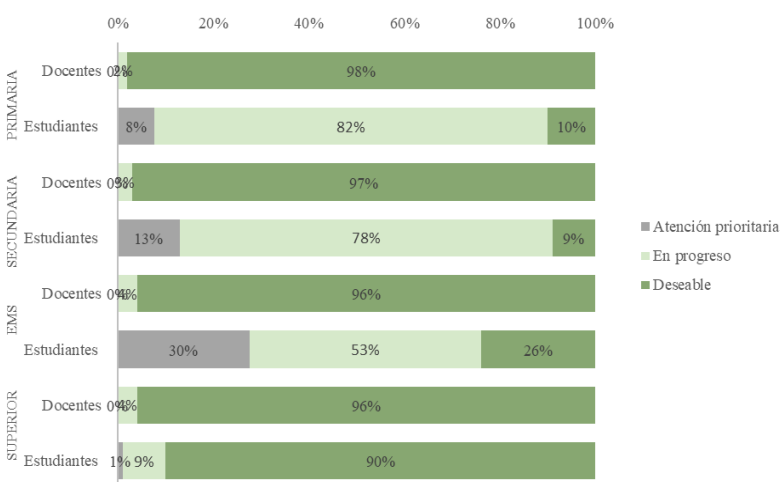


Figura 3. Niveles de desarrollo en subdimensiones pedagógicas de evaluación para docentes y estudiantes en tres niveles educativos

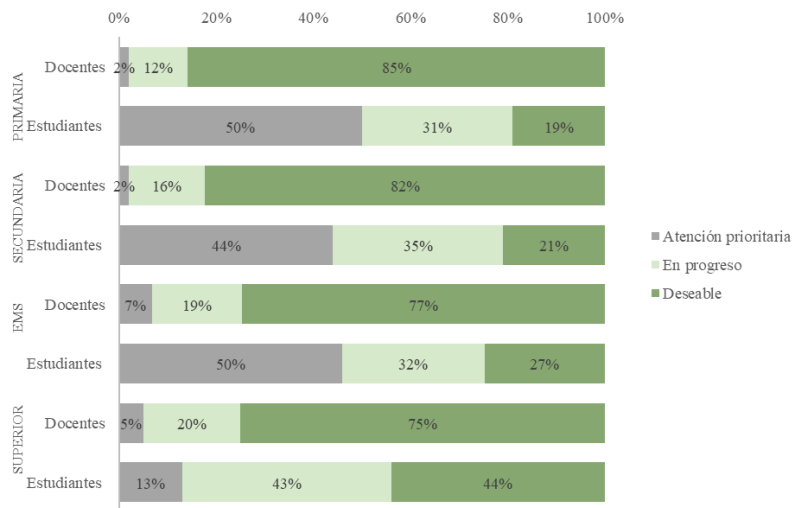
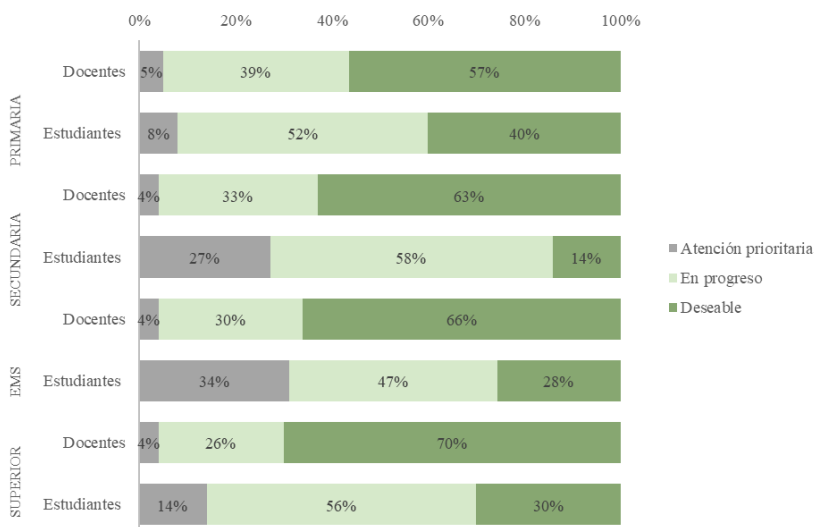


Figura 4. Niveles de desarrollo en subdimensiones pedagógicas de reflexión para docentes y estudiantes en tres niveles educativos



Referencias

- Atkinson, T. y Claxton, G. (2008). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Bazdresch, M. (1998). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. En R. Mejía y S. A. Sandoval, S. A. (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (págs.175-191). Tlaquepaque, Jal.: Iteso.
- Díaz, A., Pérez, M.V., Valenzuela, M., Muñoz, P., Rivas, S. y Salas, C. (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 789-800. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327082.pdf>

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3ª ed. México, D. F.: McGraw Hill.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures. Version 2.0. *Education Internacional-UNESCO*. Recuperado de <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/thinking-about-pedagogy-unfolding-pandemic>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 - 56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Gabucio, F., Domingo, J.M., Lichtenstein, F., Limón, M., Minervino, R.A., Romo, M., y Tubau, E. (2005). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC.
- García, L., Ruiz, M. y García. M. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. España: Arcea y UNED.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Medina-Gual, L, Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., González-Videgaray, MC., Baptista-Lucio, P., Montes-Pacheco, LC., Medina-Velázquez, L., Rivera-Navarro, MA., Covarrubias-Santiago, CS., Sánchez-Rojas, LD. & Ojeda-Núñez, JA. (2021). Educar en contingencia. <https://educarencontingencia.net/>
- Miguel de, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>
- Perelló, J. (2007). La filosofía de la Educación como saber pedagógico. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, N°. 1. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/PERLFD-18>
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. Mejía y S. A. Sandoval, S. A. (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (págs.17-38). Iteso.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la Realidad Social*, 2ª ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- UNESCO (2020). Crisis y currículo durante el COVID-19: mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje. Nota temática No. 4.2. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa