



LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES: EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Citlali García Villaseñor

El Colegio de San Luis (doctorante)

citlali.garcia@colsan.edu.mx

Rosa Estela Estrada Pérez

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

yomiel2@yahoo.com.mx

Área temática: procesos de aprendizaje y educación.

Línea temática: impacto de la contingencia sanitaria por la Covid-19 en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional.

Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación



.Resumen

El virus por Covid-19 llevó al cierre de las escuelas en México y en el mundo en todos los niveles y, con ello, la adopción de estrategias digitales. Las Escuelas Normales en San Luis Potosí habían operado predominantemente bajo un esquema de educación presencial que se vio abruptamente modificado obligándolas a migrar hacia entornos digitales; esto permitió voltear a ver las alternativas con las que tuvieron que reorganizarse. El objetivo de la presente investigación consistió en revelar los procesos que atravesaron los alumnos de la licenciatura en educación primaria específicamente en el trayecto de prácticas profesionales de una Escuela Normal del estado antes mencionado al enfrentarse con la educación remota de emergencia provocada por la pandemia, a partir del análisis de sus experiencias y percepciones. La información se obtuvo mediante una entrevista grupal y la conjugación de las narrativas de 42 alumnos de la licenciatura en educación primaria de una Escuela Normal pública. Los datos se trabajaron bajo la lógica del análisis de contenido con el apoyo de Atlas ti, desde una perspectiva de la teoría de la didáctica. Los resultados revelaron las ventajas y desventajas de la educación remota de emergencia para la formación de docentes y la práctica profesional, así como los factores personales y familiares que se imbrican en el proceso.

Palabras clave: formación docente, prácticas profesionales, educación remota de emergencia, pandemia.

Introducción

Con el inicio de la pandemia y la cancelación de cursos en todos los niveles del sistema educativo mexicano, la situación cambió abruptamente. Para la educación superior y en específico para las Escuelas Normales (EN) del estado de San Luis Potosí, el Departamento de Educación Normal de la entidad indicó la cancelación de las actividades presenciales en marzo de 2020. A partir de esta fecha y hasta la segunda mitad de 2022 las clases se llevaron a cabo de manera remota, mixta o intermitente de acuerdo al semáforo epidemiológico. Después de más de dos años de confinamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) informó el 28 de agosto de ese año que finalmente existían condiciones para un regreso a clases seguro (El Financiero, 2022).

En medio de la emergencia sanitaria el Sistema de Información Básica en Educación Normal (SIBEN) reportó para el ciclo 2021-2022, 386 EN en todo el territorio nacional que atendieron a 125,004 estudiantes de los cuales 23,542 se hallaban cursando el último año (Sistema de Información Básica en Educación Normal, 2022). La tarea fundamental de las EN es la formación de docentes y la práctica profesional en contextos reales es fundamental. Cuando ocurrió la pandemia operaban los Planes de Estudio 2018 compuestos por cuatro trayectos formativos cada uno con objetivos y competencias específicas: bases teórico metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; práctica profesional; y optativos (DGESuM, 2018). Para esta investigación se puso el foco en el trayecto práctica profesional ya que “recupera las nociones, conceptos y teorías que se abordan en las asignaturas que dan cuerpo a los otros tres trayectos” (Dirección de Educación de Querétaro, 2021).

Para un sistema de formación de docentes acostumbrado al trabajo presencial, el uso de tecnologías para la información y la comunicación (TIC) no fue más una opción, sino la única manera de contactar con el resto de la comunidad educativa; a esto se sumó la situación de los docentes y los alumnos, su condición económica y su posibilidad de acceso a dispositivos electrónicos e internet, sus capacidades para el uso de plataformas digitales y estrategias didácticas virtuales, entre otros. Lo anterior provocó la pregunta que guió este ejercicio de investigación: ¿cuáles procesos atravesaron los alumnos de la licenciatura en educación primaria específicamente en el trayecto de prácticas profesionales de una EN del estado de San Luis Potosí al enfrentarse con la educación remota de emergencia provocada por un fenómeno como la pandemia por Covid-19 y qué sentido le dieron a la situación? Para responderla se planteó el objetivo de revelar los procesos que atravesaron los alumnos de la licenciatura en educación primaria específicamente en el trayecto de prácticas profesionales de una EN del estado de San Luis Potosí al enfrentarse con la educación remota de emergencia provocada por la pandemia, a partir del análisis de sus experiencias y percepciones.

La revisión de la literatura permitió dar cuenta de la basta producción sobre las experiencias de la pandemia a nivel nacional e internacional. Las investigaciones de mediados de 2020 hicieron referencia a la educación en línea a distancia y/o híbrida; no fue sino hasta finales de 2020 que se incluyó el concepto de ERE en investigaciones internacionales para referirse a los procesos

educativos durante el confinamiento. Para México este paso fue menos rápido. La Universidad Nacional Autónoma de México, publicó el 31 de marzo de 2020, el informe “Retos de la educación a distancia en la contingencia Covid-19 cuestionario a docentes de la UNAM” (M. Sánchez et al., 2020), en el que se recogieron datos sociodemográficos de académicos y su percepción sobre el apoyo institucional que recibieron en la transformación de sus actividades docentes mediante un formato educativo, a distancia; cabe señalar que en este primer ejercicio se llamó educación a distancia al trabajo desde casa. Para septiembre de 2020 se publicó, a manera de seguimiento, un segundo informe titulado “Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia” (Agüero et al., 2020).

Por otro lado, para 2022 el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) registró 12 líneas de investigación, la última apareció en 2021 para la 4ª edición de dicho evento y estuvo dedicada a *La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y Experiencias*. Las investigaciones enmarcadas en esta última se centraron en las experiencias de docentes y alumnos para afrontar la situación (Corpus et al., 2021; Leyva et al., 2021; Medel et al., 2021; Trejo & García, 2021; Villegas & Zuñiga, 2021), la importancia de las tecnologías y los recursos digitales en las aulas (A. Sánchez & Hoyos, 2021), la educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje (Aguilar et al., 2021), y las estrategias que se utilizaron para continuar con el trabajo en línea (Jeronimo et al., 2021; Márquez, 2021; Martínez et al., 2021); ningún trabajo del CONISEN se abordó bajo el concepto de la ERE.

Las investigaciones que recuperan las experiencias de alumnos han permitido tener una idea de cómo crear ambientes de aprendizaje más efectivos ante interrupciones catastróficas y cómo estar preparados para enfrentarlas. Muralles (2022) realizó un estudio cualitativo de diseño narrativo en una muestra de 22 docentes en formación en Guatemala, mismo que ayudó a describir buenas prácticas, así como los desafíos que enfrentaron tanto los docentes formadores como los docentes en formación. Han-Tosunoglu et. al (2022) realizaron un estudio cualitativo que reveló las experiencias de estudiantes de educación media en el proceso de la ERE hallando áreas en las que éstos se vieron más afectados. Estudios de corte cualitativo como los anteriores permiten reconocer las eventualidades con las que se enfrentaron estudiantes en procesos de ERE y trabajar en ellas en caso de enfrentarse con una situación similar en el futuro.

Desarrollo

En las EN, la modalidad educativa presencial había prevalecido desde su aparición como una práctica tradicional y no fue sino hasta 2020 y con las medidas de distanciamiento social para contrarrestar la pandemia por Covid-19 que el modelo se vio obligado a mudar hacia un formato virtual a través de plataformas y espacios digitales. Muchos profesores tuvieron su primera experiencia con la educación virtual a la llegada de la pandemia por Covid-19 (Lloyd, 2020) y con ello los docentes en formación se enfrentaron a escenarios académicos nuevos

para ellos. La intención de los centros educativos pareció ser la de no interrumpir los procesos escolarizados.

Ante la novedad y la incertidumbre de la emergencia sanitaria, los conceptos de educación en línea, a distancia y virtual se utilizaron indiscriminadamente. No obstante, Fragosa y Cordero (2023) realizaron una recapitulación del concepto de ERE desde sus primeros indicios cuando se estudiaba como Educación en Contextos de Fragilidad (ECF) y cómo éste fue utilizado ante situaciones educativas hostiles como las clases por radio y los DVD que se utilizaron para mantener y ampliar el acceso a la educación de niños en Afganistán, donde las clases se vieron interrumpidas por el conflicto y la violencia, procurando sacar a los niños de las calles y mantenerlos a salvo.

El concepto no es nuevo. A partir del 2000 se conceptualiza y Hodges, Moore, Lockee y Bond (2000) presentaron casos de estudio donde aplican el término de ERE. Los autores explicaron que ésta debe ser entendida como una solución pasajera en la que, en la mayoría de los casos, los docentes cuentan con recursos mínimos y poco tiempo de planificación; es decir, “[...] es una modificación temporal del modo de instrucción y entrega debido a una circunstancia de crisis, implicando el uso de soluciones de enseñanza remotas en su totalidad, que de otra forma se impartirían presencialmente o de manera híbrida, y que volverán a tal formato una vez que la crisis o la emergencia disminuya o desaparezca” (Hodges et al., 2020, p. 32).

La principal condición de la ERE es su carácter temporal. Ante una situación de crisis y la implementación de estrategias para la continuidad de clases y cursos se asume, en algún punto, que habrá un retorno al formato original una vez que la emergencia termine (Han-Tosunoglu et al., 2022). Dicho esto, el concepto es aceptado como ese que mejor reflejó los procesos de la pandemia ya que incluye, además de la crisis, cuestiones como: una preparación insuficiente; y la reorganización improvisada de los cursos presenciales en formatos en su mayoría digitales, aunque no necesariamente (Brereton, 2021 como se citó en (Han-Tosunoglu et al., 2022).

Las propiedades negativas de los cursos durante el distanciamiento por la pandemia señalan condiciones particulares de los estudiantes. Se ha demostrado, por ejemplo, que las tareas o indicaciones pueden ser malinterpretadas cuando las sesiones no son presenciales; puede haber problemas técnicos que les impidan completar las sesiones sincrónicas o pueden distraerse con actividades que no están relacionadas con los contenidos propios de los cursos (Alexander et al., 2012). A lo anterior se le suma la escasa interacción entre alumnos y profesores en estos procesos aún cuando la institución haya habilitado canales de comunicación entre ellos. (Cabrales et al., 2020) discuten alrededor de la idea de que la transición forzada a la ERE ha revelado diferentes dimensiones en el afrontamiento de los estudiantes con este suceso educativo sin precedentes.

Para replantear la docencia que los sujetos del siglo XXI necesitan, Díaz Barriga (2022) realiza una propuesta desde una perspectiva con sentido didáctico y plantea la necesidad que tiene el docente de transformar su trabajo; esto da sentido a su planteamiento anterior con el que afirma que la didáctica es una disciplina que se conforma y determina históricamente, para

ocuparse de los problemas de la enseñanza (Díaz-Barriga, 2000 como se citó en Asprelli, 2011, p. 19). Es decir, las cuestiones con las que se lidia en cada momento histórico deberían determinar las formas de aproximarse a los sujetos de la educación. Para el autor, la escuela y la docencia no pueden permanecer al margen de los significativos cambios en el seno de las sociedades (Díaz-Barriga et al., 2022, p. 12).

El concepto de didáctica por un lado se entiende como ese saber enseñado, un saber didáctico que va de la mano de la formación del estudiante; por otro, nos encontramos con la escolarización propia de una mera adscripción a una institución escolar. En estricto sentido, los dispositivos podrían garantizar una buena educación, empero hay aspectos que rebasan a los programas escolares y que se relacionan estrechamente con la interacción social (Mercado, 2022). En esta línea de ideas se puede apuntar que los alumnos de las EN siguieron su proceso escolar por estar inscritos en los ciclos escolares correspondientes, pero no necesariamente vivieron procesos de aprendizaje propios de la formación docente. En otras palabras, los alumnos pudieron estar inscritos, pero no recibir una instrucción significativa para su quehacer en la práctica profesional.

En este sentido, revisar las experiencias de los alumnos desde la heterogeneidad de sus contextos personales plantearía un panorama de las áreas que se podrían considerar para estar preparados en el futuro ante situaciones de ERE o para resignificar las modalidades híbridas que para algunas EN ya son una opción. No perdamos de vista que más allá de centrar la formación de docentes en saberes disciplinarios y curriculares, se debe considerar crear un espacio que le permita desarrollar habilidades socioemocionales y reencontrarse como ser humano, en palabras de Díaz-Barriga (2022) “irse construyendo como persona en primer término” (p. 38).

Metodología

Los datos que se presentan a continuación son resultado de una investigación de corte cualitativo, transversal a partir del ejercicio narrativo de dos grupos de licenciatura en educación primaria de una EN pública del estado de San Luis Potosí. Cabe mencionar que el centro oferta únicamente dos grupos de esta licenciatura por ciclo escolar, por lo que se consideró al total de estudiantes inscritos al momento de realizar el estudio. Los participantes fueron 42 alumnos de los cuales 39 se identificaron como mujeres y tres como hombres. La consigna se centró en la experiencia en las prácticas profesionales. Es importante considerar que el marzo de 2020 los participantes se encontraban en cuarto semestre y para el momento de la recogida de información se hallaban en octavo semestre.

El procedimiento comenzó con la convocatoria a una entrevista grupal, pero por las condiciones de la organización de la escuela y el tiempo reducido para intervenir se tuvo que recurrir a completar el instrumento original con un testimonio escrito de lo que había sucedido desde que se declaró el distanciamiento social hasta abril de 2022, fecha de la recolección de la

información. El ejercicio de entrevista original se reporta en otro documento. Se utilizó la perspectiva narrativa (Silva, 2017) y el análisis de contenido (Fernández, 2002) para el análisis de los datos mismos que se examinaron mediante Atlas ti. Las narraciones fueron elaboradas a mano, por lo que se digitalizaron con la ayuda de la app Pen to Print.

Resultados

A partir de la revisión de la información se identificaron categorías y subcategorías lo que permitió enlistar dimensiones de la experiencia con la ERE como se muestra en la Tabla 1. Con base en la literatura revisada (Han-Tosunoglu et al., 2022; Medina-Gual et al., 2021) se procedió a agrupar las experiencias de los estudiantes en cuatro categorías principales para de ellas derivar subcategorías; los ejemplos son sólo para ilustrar el tipo de información que se consideró dentro de cada una de ellas. La columna N indica el número de veces que aparecieron narraciones del tipo. Esto permite reconocer las dimensiones y los aspectos de éstas que se vieron más afectadas por la ERE, así como aquellas en las que habría de poner mayor atención para mejorar y prevenir eventualidades futuras. Asimismo, las categorías reveladas por este ejercicio permiten pensar en una segunda fase de exploración con un guion de entrevista que tenga su base en éstas.

Tabla 1. Experiencias y percepciones de la ERE en las prácticas profesionales

Categoría	Subcategoría	N	Ejemplo
Escolar/ Didáctica	Reorganización de clases	29	Nos comunicaron la suspensión de prácticas y la reanudación de clases por parte de la Normal pero de manera virtual, las exigencias aumentaron ahora íbamos de la mano de un celular y una computadora.
	Conveniencia física del ambiente de aprendizaje	17	Al principio fue algo que nunca pensé que se podía llegar a hacer, pues desde la comodidad de tu casa, tomando clases ¡que padre! Mi cuarto se convirtió en un salón de clases, tuve que adaptarlo y pasar gran parte de mi tiempo en una mesa dando clases.
	Duración de los cursos	18	Eran jornadas muy largas (de 8:00 a 6:00) y los docentes que nos daban clase no estaban preparados (como todos) y el tema de la empatía no estaba trabajado y lo socio emocional mucho menos.
	Falta de interacción con docentes	11	Hubo una maestra que sólo nos pedía trabajos por Khan Academy y trabajamos y subimos tareas a la plataforma. Estuvimos un tiempo sin comunicación, sólo se utilizaba la plataforma.
	Regreso presencial	22	El regreso a presencial me motivó mucho, pues ya quería regresar a "la normalidad" extrañaba mi escuela y mi vida de antes.
	Prácticas profesionales	40	En clases en línea se conectaban máximo 15 alumnos de 30 que eran en total y era la misma respuesta con las tareas. Y en el caso de las indicaciones era más complicado ya que se les enviaban a los papás y no comprendían algunas actividades.

Categoría	Subcategoría	N	Ejemplo
Recursos y habilidades tecnológicas	Recursos tecnológicos en casa	34	Cuando me toco practicar, de principio me frustraba mucho, porque cada que prendía la cámara y hablaba me sacaba de Meet, por tanto tuve que pedir una computadora prestada en cada práctica y eso me estresaba.
	Uso de las tecnologías con propósitos educativos	28	Usar las herramientas virtuales fue todo un reto, pues. no se estaba acostumbrada al uso frecuente de recursos como el internet y los dispositivos electrónicos.
	Sentido de in/competencia hacia las tecnologías	27	Fue difícil el impartir clases virtuales, desde la preparación de las planeaciones, material y sobre todo del manejo de aplicaciones.
	Fallas en la conectividad	36	Fallo del internet, desconocimiento inicial de la plataforma. Algunos maestros incluso llegaron a pensar que estas dificultades eran excusas.
	Motivación personal	27	Había partes positivas y negativas. Por un lado parecía tener más tiempo para organizar mis actividades y pasar tiempo en la computadora, pero por otro, encontrarme únicamente en casa y no salir para nada, se convirtió en una tarea tediosa.
Socio-emocional	Des/interés en los cursos remotos	38	Desde abril de 2020 hasta julio de 2021 continuamos con la educación a distancia, algo que puedo describir como aburrida, monótona, estresante y muy complicada para obtener aprendizajes significativos.
	Emociones negativas hacia el trabajo remoto	32	Fueron unos meses muy difíciles, estresantes, de preocupación que tuvieron un gran impacto en mi bienestar, tuve recaídas de ansiedad y de salud mental, al verme presionada por tareas a por el simple hecho de pasar más de 10 horas ante una computadora.
	Emociones hacia los contagios/muertes	4	Mi maestra titular falleció. Los alumnos e incluso yo tuvimos emociones encontradas en el momento. Enfermé de Covid y tuve que dar las clases desde casa, pero con los alumnos en virtual, fue difícil, es como no estar, no escuchar y no ser escuchado.
	Situaciones personales/familiares	26	No tuve buenos hábitos alimenticios. para mí. A causa del encierro me dio depresión y ansiedad, ya no quería seguir por medio de la computadora. Regresaron a mí varias inseguridades al salir un poco de mi casa.

Conclusiones

Entender los procesos por los que atravesaron los docentes en formación con la ERE permite no sólo reconocerlos sino repensar el papel de la escuela en éstos. La educación podría ser interrumpida por emergencias de salud o por catástrofes de otros tipos (sismos, inundaciones, la violencia, entre otros); se debe considerar la incertidumbre diaria de los entornos escolares en México. La investigación advierte que el uso de dispositivos electrónicos con conexión a internet es una opción, aunque no para todos; que tiene ventajas y desventajas; que hay factores personales y familiares que se imbrican con la formación escolar; que los alumnos

tienen un sentido de responsabilidad para la continuidad de sus clases; y, lo más importante, que las prácticas profesionales si bien se pudieron continuar remotamente, también requieren necesariamente de procesos de presencialidad, pues es en éstos en los que se nutre la relación docente-alumno, enseñanza-aprendizaje.

Los aprendizajes de la pandemia no pueden pasar desapercibidos. Las tecnologías de la información y los nuevos métodos didácticos usados para la formación de docentes durante el periodo de contingencia sanitaria pueden ser el puente hacia una educación que facilite la transición para abrazar prácticas innovadoras en las que los estudiantes y los docentes aprendan de sus propias experiencias. Es necesario que las EN se comiencen a ver como centros de investigación que sí pueden aprender desde sus procesos internos, para después compartir con el exterior esa construcción de redes de significado que les es tan propio.

Referencias

- Agüero, M., Benavides, M., Rendón, V., & Pompa, M. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso_VF.pdf
- Aguilar, S., Ayala, K., & Hernández, A. (2021). La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes normalistas de la BECENE SLP: ¿una modalidad emergente? *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Alexander, M., Truell, A., & Zhao, J. (2012). Expected advantages and disadvantages of online learning: Perceptions from college students who have not taken online courses. *Information Systems, 13*(2), 193–200.
- Asprelli, M. (2011). *La didáctica en la formación docente* (1st ed.). Homo Sapiens.
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G., & Zimmerman, J. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*.
- Corpus, A., Jasso, B., & Castro, D. (2021). Obtener el grado de licenciatura en educación primaria durante la contingencia sanitaria por Covid-19: una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENE SLP. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- DGESuM. (2018). *Organización de la malla curricular. Licenciatura en Educación Primaria*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular
- Díaz-Barriga, Á. (2022). Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobreestimulación de los sujetos de la educación. In IISUE (Ed.), *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos* (1st ed., Vol. 1, pp. 35–66). UNAM-IISUE.

- Díaz-Barriga, Á., Mercado, L., Abellán, J., Cedillo, L., & Bataller, C. (2022). *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos* (IISUE, Ed.; 1st ed., Vol. 1). IISUE-UNAM.
- Dirección de Educación de Querétaro. (2021). *Prácticas profesionales en modalidad virtual*. <https://direccioneducacionqro.gob.mx/wp-content/uploads/2021/05/PRACTICAS-PROFESIONALES-EN-MODALIDAD-VIRTUAL..pdf>
- El Financiero. (2022, August 28). Regreso a clases 2022: ¿cuántos son los alumnos que vuelven a las aulas? *El Financiero*.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 34–53.
- Fragosa, A., & Cordero, G. (2023). La Enseñanza Remota de Emergencia en las aulas normalistas mexicanas. *Revista Educarnos*, 12(48), 25–42.
- Han-Tosunoglu, C., Arslanoglu, S., Balaban, Z., Eleman, S., & Kantekin, E. (2022). High school students' experiences with emergency remote teaching. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(1), 105–127. <https://doi.org/10.31681/jetol.1025193>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jeronimo, L., Martínez, K., & Martínez, J. (2021). El aula invertida como estrategia de enseñanza en la educación telesecundaria. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Leyva, A., López, I., & Peral, G. (2021). Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la BYCENES. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. In C. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115–121). UNAM.
- Márquez, G. (2021). Producción de textos en la Normal Rural en el contexto de la pandemia. Una experiencia a través del uso de las tecnologías. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Martínez, J., Guzmán, M., & Díaz, K. (2021). Entre la educación a distancia y la virtualidad: una mirada a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un docente en la Escuela Normal de San Luis Potosí. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Medel, C., Delgado, A., & González, V. (2021). El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Medina-Gual, L., Chao, C., Garduño, E., González-Videgaray, M., Baptista, M. del P., Montes, L., Medina, L., Rivera, M., Covarrubias, C., Sánchez, L., Ojeda, J., Monereo, C., Martínez, A., Salazar, A., Verdugo, W., Jiménez, A., & Acosta, H. (2021). *Educación en contingencia durante la Covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Fundación SM.

- Mercado, L. (2022). Reflexiones sobre la escuela pública: hacia una hibridación con sentido didáctico. In IISUE (Ed.), *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos* (1st ed., Vol. 1, pp. 15–34). UNAM-IISUE.
- Muralles Marín, M. A. (2022). Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala. *Revista Educación*, 46(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47942>
- Sánchez, A., & Hoyos, V. (2021). Visiones de los docentes sobre la importancia de las tecnologías digitales en el aula. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Silva, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124–142.
- Sistema de Información Básica en Educación Normal. (2022). *Estadísticas*. Gobierno de México. http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Trejo, F., & García, J. (2021). Creencias de autoeficacia y calidad de vida relacionada con la salud durante la pandemia. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Villegas, N., & Zuñiga, M. (2021). Experiencias de aprendizaje en líneas derivadas de la pandemia. *4to Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.