

Experiencias docentes sobre el programa de continuidad académica mediada por tecnología durante el confinamiento por la COVID-19

*Carmen Silvia Peña Vargas, Carlos Antonio Quintero Macías y Adriana Isabel Andrade Sánchez**

Resumen

Se exponen resultados de un estudio con 22 profesores adscritos a la licenciatura en educación física y deporte, de una universidad pública del centro occidente de la república mexicana. El estudio indagó, en agosto de 2020, la participación docente en la estrategia institucional implantada para la continuidad académica mediada por tecnología. La investigación es exploratoria de corte no experimental. La técnica empleada fue un cuestionario semi-estructurado realizado *expresamente* y aplicado en línea mediante la plataforma *Google Forms*. Los resultados permiten constatar posibilidades futuras y desafíos, además de que el colectivo docente afrontó su labor cotidiana en respuesta a las directrices institucionales, por un lado, con experiencias gratas y positivas pese a las vicisitudes y, por otro, situaciones menos alentadoras vinculadas a factores logísticos, de conexión y carencias en la formación tecnológica.

Palabras clave

Experiencias docentes ¶ Mediación tecnológica ¶ Educación superior ¶ COVID-19

Abstract

The results of a study with 22 professors assigned to a degree in physical education and sport from a public university in the western center of the Mexican Republic are presented. The study inquired, in August 2020, teacher participation in the institutional strategy implemented for academic continuity mediated by technology. The research is exploratory and non-experimental. The technique used was a semi-structured questionnaire carried out expressly and applied online through the Google Forms platform. The results allow to verify future possibilities and challenges, in addition, that teaching group faced their daily work in response to the institutional guidelines, on the one hand, with pleasant and positive experiences despite the vicissitudes and, on the other, less encouraging situations linked to factors logistics, connection and deficiencies in technological training.

Key words

Teaching experience ¶ Technological mediation ¶ Higher education ¶ COVID-19

* Profesora investigadora de tiempo completo, Universidad de Colima, Colima, México, (csilvia@uacol.mx).
¶ Profesor investigador de tiempo completo, Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México (carlos.quintero@academicos.udg.mx). ¶ Profesora por asignatura, Universidad de Colima, Colima, México (isa_andrade@uacol.mx).

Introducción

Un sucinto panorama sobre la COVID-19 en México

EN LA Ciudad de México, el 28 de febrero de 2020 se hizo público el primer caso de la enfermedad por la COVID-19. Desde entonces, se ha cumplido más de un año de distanciamiento social; sin duda, una situación que irrumpe la vida cotidiana con cambios abruptos e inéditos en los ámbitos sanitario, social y educativo.

Un día previo al anuncio del primer caso mexicano de la enfermedad, el doctor López-Gatell, Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud del Gobierno Federal, empezó a encabezar la conferencia de prensa diaria de la Secretaría de Salud, en la que se informa públicamente la estrategia de preparación y actuación para afrontar y combatir la pandemia en cada uno de los escenarios proyectados de toda enfermedad epidémica.

El 14 de marzo de 2020, el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, declara la fase uno de la pandemia en el país, lo que implicaba una propagación lenta de la enfermedad. Para el 24 de marzo se decreta la fase dos, trayendo como consecuencia la suspensión de las actividades no esenciales para mitigar la propagación acelerada de casos por la enfermedad. Finalmente, el 21 de abril de 2020 se anuncia la fase tres, donde se promueve enfáticamente el resguardo domiciliario de la población en general, dado el escenario epidémico y el panorama creciente de muertes y contagios.

A partir del anuncio de las fases dos y tres, la política de aislamiento social tuvo una relevancia capital para evitar la propagación de la enfermedad, lo cual provocó la modificación de varias prácticas cotidianas y el advenimiento de una situación generalizada “que pareciera posicionar los derechos a la salud y a la vida como elementales y privilegiados, por lo que el ejercicio de derechos tales como a la educación o al trabajo han sido regulados, modificados y subrogados por una finalidad colectiva encaminada al bien común” (Ochoa, Vázquez, Garbus, y otros, 2020, p. 189).

Dado lo anterior, y específicamente en el plano de lo educativo, prácticamente todas las universidades hicieron un alto para transitar de un modelo presencial a alguna forma de educación basada en la virtualidad (IESALC-UNESCO, 2020). Ese escenario ha generado distintas reacciones por parte de organismos internacionales y también de las comunidades científicas, en el sentido de indagar las experiencias a partir de las particularidades de los actores educativos involucrados. Diversos acercamientos empíricos han documentado lo que ocurre en distintas partes del país, y también se han generado procesos de reflexión plasmados en

textos de corte ensayístico. Cualquiera de estos esfuerzos es, sin duda, útil para repensar la situación actual de la educación y para tomar decisiones en torno a lo que será la *nueva normalidad* en los centros educativos.

Los docentes universitarios y la pandemia por COVID-19

La realidad del trabajo cotidiano de los docentes se vio interpelada por la situación de emergencia que se derivó de la pandemia de la COVID-19. En ese contexto, ser docente en cualquier nivel educativo no ha resultado una labor sencilla, a pesar de que no han faltado múltiples recomendaciones, despliegues de lineamientos y estrategias institucionalizadas impulsadas por los centros educativos.

En el caso especial de la educación superior y las universidades, sus actores educativos han tenido que hacer frente y con marcada perentoriedad y creatividad, al reto de reconfigurar las actividades escolares y administrativas para dar continuidad al ejercicio de sus funciones sustantivas (Ordorika, 2020).

Lo anterior tuvo que suceder de esa manera, ya que casi sincrónicamente las universidades públicas y privadas, declararon el 23 de marzo un receso obligado por la situación vertiginosa de emergencia sanitaria. Diversos estudios que aluden al tema de la pandemia y los profesores universitarios, coinciden en afirmar que, dada la premura, la inmediatez y el cambio súbito en las condiciones educativas, los profesores universitarios enfrentaron un desequilibrio, un tipo de ruptura al migrar rápidamente su planteamiento presencial a uno mediado por tecnologías, en muchas ocasiones sin tener suficiente experiencia y conocimiento del tema, y en pocos casos, sólo se contaba con elementos experienciales y, como ya se mencionó, lineamientos e indicaciones institucionales (Henry, 2020; Mendoza, 2020; Silas y Vázquez, 2020).

Desde mediados de marzo, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud (OMS), emitieron recomendaciones puntuales a fin de contribuir a la preservación de la salud y la continuidad de la educación formal a través de recursos digitales, como una forma de dar cauce a la vida cotidiana en medio de una inédita situación de emergencia, sin arriesgar la salud de los estudiantes, docentes, directivos y administrativos.

En tanto en el ámbito nacional se determinó la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió el 16 de marzo de 2020 un primer Acuerdo (número 02/03/20), en el que se suspendían las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior, así como en las escuelas normales y las instituciones responsables de la formación de maestros de educación básica del Sistema Educa-

tivo Nacional. Posterior a este primer acuerdo, se sumaron otros que ampliaban los plazos de suspensión conforme avanzaba la enfermedad, y que a la postre abarcarían también la cancelación de todo trámite y procedimiento administrativo ante la SEP, así como otras disposiciones para valorar el ciclo escolar.¹

En esa misma línea, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), difundió una serie de acuerdos para dar continuidad al trabajo académico y administrativo. En concreto, tres publicaciones que marcaban la pauta, estrategia y recomendaciones generales para el afrontamiento de la educación de tipo superior, estos documentos fueron: Lineamientos de acción COVID-19. Instituciones públicas de educación superior;² Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis de la COVID-19;³ y Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19.⁴

La estrategia para dar continuidad a la educación superior fue establecida tanto por la Secretaría de Educación a nivel Federal y la ANUIES. Ambas instancias se pronunciaron de manera enfática por una educación mediada por tecnologías, incitando a que cada institución asumiera aceleradamente el diseño de la estrategia particularizada en cada contexto universitario, de modo que se garantizara la continuidad del trabajo académico. Al respecto, diversos estudiosos han señalado que, si bien la educación en línea fue la mejor opción frente a la situación emergente, resultaba todavía insuficiente en el sentido en que las herramientas digitales, por sí solas, distan mucho de tener una función pedagógica, además su uso no favorece la interacción social docente-alumno (Barrón, 2020; Cotino-Hueso, 2020).

En ese sentido, las estrategias institucionalizadas y las decisiones asumidas, ofrecen las condiciones más oportunas para repensar las experiencias de trabajo durante el periodo de suspensión de clases, desde la fase 1 de la contingencia y hasta la fecha, de modo que se documente y reflexione sobre la manera en que la escuela como la conocemos y la docencia como la hemos vivido, cambiaron de rumbo.

Referentes teóricos

Experiencia y capacidad de agencia: ejes conceptuales frente a la participación docente en la estrategia institucional de continuidad académica

La experiencia, como eje teórico, abona al presente trabajo exploratorio dado que se centra en indagar la participación de los docentes, como sujetos de la experiencia, en la estrategia institucional de continuidad académica universitaria.

Con base en Guzmán (2015), se recurre muy frecuentemente al eje de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden que acontecen en espacios organizacionales/institucionales.

En este estudio, se asume la experiencia como una situación subjetiva y particular, en tanto que, cada persona tiene una vivencia propia y nadie es capaz de aprender de la experiencia de otro sujeto; cada persona reconstruye y explicita la experiencia con sus propias palabras, pensamientos, relatos y diversas formas textuales en un contexto determinado (Larrosa, 2011). Esto es, la experiencia es un evento interior al sujeto en tanto que incluye todas sus características inherentes y, a su vez, es exterior al circunscribir los sucesos en contextos culturales determinados.

Uno de los elementos teóricos que permiten analizar las experiencias de los docentes, como ejes centrales del proceso educativo, es la teoría del actor de Norman Long (2007), quien menciona que las estructuras no funcionan o coexisten independientemente de los actores que las conforman. De esta manera, la participación de los profesores (como actores clave) resulta imprescindible en los procesos y estructuras organizacionales.

En el mismo sentido, Emirbayer (1997) menciona que las estructuras como tales, así como los lineamientos que éstas imponen “son abstracciones vacías, además de los varios elementos de las que están compuestas; las mismas sociedades no son sino pluralidades de individuos asociados” (p. 292). De esta forma, el colectivo docente que integra la Licenciatura en Educación Física y Deporte se asoció y emprendió una dinámica para analizar las nuevas normas de trabajo, compaginarlas con sus experiencias y actuar, de tal manera que pudieran enfrentar con mejores herramientas la situación de la pandemia.

Esa postura de actuación de los docentes frente a una situación de pandemia se vincula teóricamente con la capacidad de agencia que tiene todo sujeto, Bourdieu y Wacquant (1995) la conceptualizan como la capacidad para intervenir con sus acciones en distintos campos de la vida social, con base en cierta particularidad social (formación académica, situación laboral y experiencia profesional).

Al hacer referencia a la capacidad de agencia, en este caso del profesorado, se está afirmando que éste asume con determinación su labor docente frente a las situaciones que le acontecen en su vida diaria, es decir, toman conciencia y ejercen un rol activo, incluso en aquellas situaciones críticas y que abarca aspectos psico-sociales (Emirbayer y Mische, 1998).

Se está convencido que uno de los elementos clave que sustentaron el trabajo de los docentes, el año pasado y lo que va del presente, fue precisamente su capacidad de agencia, la cual permitió actuar con conocimiento de causa, interpretar

las políticas y nuevos lineamientos, y tomar decisiones para actuar. En este sentido, los lineamientos emitidos por distintas instancias, así como las posturas oficiales de la SEP y de las propias universidades fueron *filtrados* por los actores que los ejecutan e implementan día a día, en este caso, por los docentes quienes interactúan directamente con los estudiantes. Si bien es cierto que todo trabajo es perfectible, las experiencias de los profesores hicieron que pudieran intervenir adecuadamente con sus estudiantes y continuar el proceso educativo.

En la estrategia institucional de continuidad académica influyó determinante-mente la actuación activa del profesorado, inmerso en un determinado contexto. Emirbayer (1997, p. 291) menciona que las cosas no se asumen como independientes anteriores a cualquier relación, siendo clave las interacciones y transacciones entre sujetos y estructuras en dicha relación, las cuales se producen en un tiempo y espacio determinado, dando forma a las realidades sociales.

Se puede resumir que el profesorado vivencia un cúmulo de experiencias en el transcurso de su labor docente en el marco de la pandemia, desde la individualidad y en la colegiabilidad, pues se asumen sujetos activos o agentes que ejercen su agencia y que actúan en consecuencia.

La estrategia institucional de continuidad académica mediada por tecnología en la Universidad de Colima

La Universidad de Colima (UCOL), máxima casa de estudios del Estado de Colima, México, adoptó tanto las recomendaciones emitidas por organismos internacionales como las disposiciones nacionales, para delinear su propuesta de continuidad académica y, con ello, asegurar el trayecto de formación en el nivel medio superior y superior.

De esta manera, los docentes que estaban a cargo de escenarios formativos vinculados a asignaturas, tuvieron que migrar su labor desde el aula al hogar, trayendo consigo la necesidad de desarrollar, hasta donde fuera posible, las clases en modalidades sincrónica y asincrónica.

El proyecto institucional tuvo dos momentos. En el primero se inicia un *impasse* durante el arranque de la etapa 1 de la contingencia (16 de marzo al 20 de abril); en el segundo se promueve una integración curricular, con mediación tecnológica (proyecto *e-learning*) desarrollado a partir del 20 de abril y hasta el 12 de julio de 2020. En ese momento se planteaba un periodo de trabajo en línea al que le seguiría un esquema de educación acelerada presencial, especialmente para aquellos estudiantes con limitaciones en equipo y acceso a Internet. Esto último, por supuesto, no se llevó a cabo debido a que la emergencia por la pandemia continuó.

La continuidad académica, desde la perspectiva universitaria, se asumió como el:

esfuerzo por cumplir con las actividades previstas en los programas de estudio y ofrecer una respuesta oportuna, eficiente y coordinada ante la situación de emergencia que ha impedido brindar los servicios educativos presenciales en la institución y asegurando, en la medida de lo posible, una educación de calidad (UCOL, 2020a, p. 6).

Por otro lado, la *mediación tecnológica* se concibe como el “uso de los medios digitales y, en general, de las tecnologías de información y comunicación, para la interacción entre las figuras de apoyo (académico, técnico, psicosocial o administrativo), los contenidos del plan de estudio y el estudiante” (UCOL, 2020a, p. 7).

A partir de marzo de 2020, cuando se suspenden las clases presenciales, se emiten diversos comunicados oficiales para encauzar el trabajo desde la virtualidad. Como en cualquier contexto educativo, de manera reiterada se pidió apelar al sentido común, esto es, no actuar como si solamente se hubiese migrado de formato, del aula a la pantalla o del aula al hogar. En su lugar, se esperaba una reflexión en torno a las complicaciones por las que podían pasar las familias, los docentes y los alumnos en una situación de esta magnitud. En ese sentido se solicitó analizar cómo sería posible afrontar los compromisos asumidos desde la individualidad o buscando la colegiabilidad entre los profesores.

En abril de 2020, la UCOL emite un documento titulado *Programa de continuidad académica. Líneas de acción institucionales*, cuyo propósito central fue inducir la reorganización e integración curricular a partir de la metodología ADDIE (modelo ajustado a la UCOL con base en FAO, 2014),⁵ que permite el ordenamiento de procesos educativos a partir de la selección de estrategias, técnicas, actividades y recursos, “dicho modelo es un proceso de diseño instruccional interactivo, donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador de regreso a cualquiera de las fases previas” (UCOL, 2020b, p. 5). El modelo ADDIE que difundió la institución a la totalidad de planteles universitarios, representó la guía básica para dar continuidad con los procesos de formación académica a partir de sus cinco fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación, donde el producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente (UCOL, 2020b).

Para responder a las necesidades y demandas actuales, en el modelo ADDIE se explicita la ruta para realizar ajustes a la estructura curricular. Por ejemplo, para el caso de las adecuaciones estructurales de las materias, se promovió “que estas adecuaciones se realicen de forma colegiada, revisando posibles intersecciones con otras materias, unificando contenidos, para solicitar productos en colaboración” (UCOL, 2020c, p. 1). Aunado a lo anterior, uno de los señalamientos más enfáticos

Método y materiales

Diseño

Atendiendo al objetivo principal del trabajo empírico, en el sentido de explorar las experiencias durante el periodo de confinamiento, particularmente sobre la base de la estrategia institucional implantada para la continuidad académica mediada por tecnologías, se diseñó un estudio de tipo *exploratorio y no experimental*. Cabe puntualizar que el *carácter exploratorio* se debe a que indaga, en un solo corte en el tiempo, las reacciones que tuvieron ciertos docentes universitarios durante el primer periodo de continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Una exploración de este tipo es importante para abonar información y análisis adicionales al debate, que de manera constante se genera en torno a las transformaciones educativas en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Hernández, Fernández y Baptista (2014), consideran que este tipo de estudios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa” (p. 91). Lo *no experimental* se atribuye dado que implicó observar una determinada situación y se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Liu, 2008 y Tucker, 2004, en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 154).

Muestra

Para esta investigación se integró un grupo de 22 docentes como sujetos de estudio: trece profesores de asignatura y nueve con contrato de tiempo completo. En este caso no se utilizó ninguna técnica de muestreo, pues se invitó a la totalidad de profesores adscritos a la carrera de Educación Física y Deporte en la UCOL (24 docentes) con carga docente frente a grupo durante el ciclo escolar 2020.

Los profesores informantes participan principalmente como docentes en la Licenciatura en Educación Física y Deporte de la UCOL. De los profesores que respondieron el cuestionario, 13 eran de género masculino (59%), y nueve eran de género femenino (41%). Es de resaltar que la plantilla docente es joven, con el 50% de los participantes en una edad que va de los 31 a los 40 años. De los 22 docentes, el 59% (13), cuenta con nombramiento de profesor de asignatura y el 41% (9), tiene contratación como profesor-investigador de tiempo completo. En cuanto a la carga laboral que reportan, sólo el 18% (4), imparte docencia en otros programas educativos distintos a la carrera de Educación Física y Deporte. Adicionalmente,

la mayoría de la planta docente atiende de dos a tres grupos (59.1% de los participantes, 13 profesores), mientras que seis docentes atienden cuatro o más grupos y solamente tres docentes tienen a su cargo un solo grupo.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario semiestructurado para aplicarse al grupo de profesores que participaron en el estudio. En este tipo de cuestionarios “se presenta un guion con las principales preguntas y un orden de formulación un tanto flexible” (Verdugo, Ochoa y Alveano, 2006, p. 36). El instrumento fue diseñado en la plataforma *Google Forms* y centró la atención en indagar la categoría de *experiencias docentes*, que agrupaba elementos sobre: *agrado por el trabajo realizado; las estrategias implementadas que garantizaron la continuidad académica de los programas de enseñanza, los aprendizajes y desafíos*. El instrumento estuvo integrado por un total de 20 reactivos (14 de opción múltiple y cerradas de respuesta múltiple, y 6 preguntas abiertas). Para este reporte solamente se presentan los resultados de 15 ítems. Previo a la aplicación del instrumento y con el fin de someter a un control de evaluación a cada reactivo, la herramienta se sometió a jueceo por parte de dos profesores externos al centro educativo.

El cuestionario se aplicó en el periodo intersemestral del año 2020. En cuanto a la estrategia de aplicación, se envió un correo a los profesores en donde se les invitaba a responder de manera voluntaria; en la carátula del instrumento se incluyó el propósito del estudio y se garantizó la confidencialidad de los datos personales proporcionados.

Procedimiento y análisis

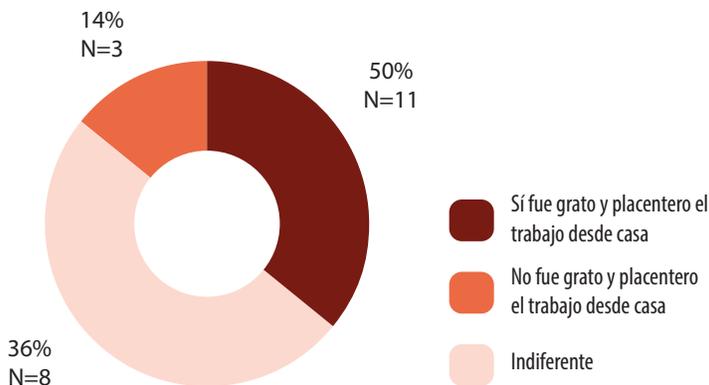
La información recolectada se sistematizó en una base de datos. Para el análisis de las preguntas de *opción múltiple y cerradas de respuesta múltiple* se utilizó la estadística descriptiva. Para las preguntas de tipo abierto se realizó en principio la codificación de la información, identificando frases significativas en las respuestas de los participantes para así identificar y desmadejar las primeras impresiones sobre las experiencias del profesorado. La técnica asumida para el análisis de las preguntas abiertas fue a través del análisis temático (Willing, 2013), el cual permite identificar categorías empíricas en los discursos registrados, que dan cuenta de temas, patrones y acontecimientos que son de interés para el estudio (Strauss, 1987, en Guber, 2005).

Resultados

Un acercamiento a la experiencia docente sobre el programa de continuidad académica a través de mediación tecnológica

La cotidianidad de la labor docente en las escuelas y aulas de todo el planeta se vio afectado por la adopción de estrategias de continuidad mediadas a través de las tecnologías. En la carrera de educación física y deporte de la UCOL, esta realidad no fue la excepción. Con el ánimo de conocer las experiencias vividas en torno a esta situación, y en el marco de la propia estrategia de continuidad académica que estableció la institución, se le cuestionó al profesorado sobre diversos temas, uno de los cuales se formuló de la siguiente manera: *¿fue gratificante/placentero realizar la labor docente desde casa a partir de las directrices del programa de continuidad académica?* El 50% de los profesores (11), dijo estar de acuerdo en que fue gratificante el trabajo realizado desde casa para dar cauce a la labor docente, en tanto que el 36% (8), no definió una postura clara al respecto. El 14% restante (3), declaró no haberle resultado grato (Gráfica 1). Se registra un alto porcentaje que manifiesta agrado por la experiencia de trabajo desarrollado en casa, suponemos que esta situación es así, ya que, al corte de los datos, prácticamente comenzaba el primer ciclo escolar de los tres que se sumaron posteriormente. Aunado a lo anterior, el programa de continuidad académica impulsado por la institución demarcaba, con claridad y flexibilidad, lo que en ese entonces se esperaba de la labor del profesorado.

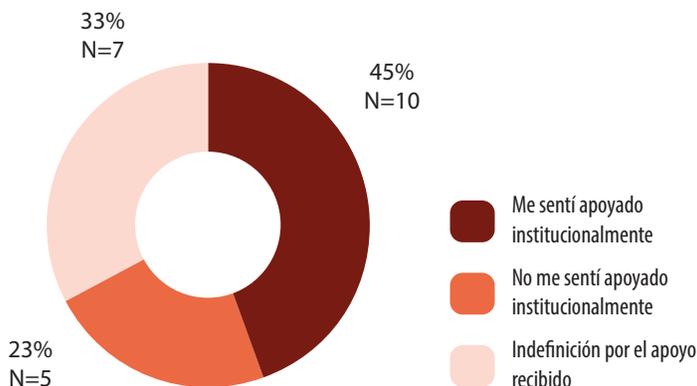
Gráfica 1. ¿Fue gratificante/placentero realizar la labor docente desde casa a partir de las directrices del programa de continuidad académica?



Al preguntar sobre el apoyo que los docentes recibieron para hacer frente a la continuidad académica, se pudo identificar que el 45% de ellos (10), sí reconocen algún apoyo institucional, frente al 23% (5), que en su experiencia no lo percibió así. El resto, 33% (7), no pudo posicionarse con una respuesta clara (Gráfica 2). La CEPAL y la UNESCO mencionan al respecto que, “la acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes” (2020, p. 10), por lo cual se demandan nuevas estrategias de apoyo a los profesores, para enfrentar los retos que la pandemia ha dejado y que sin duda se prolongarán por algunos años.

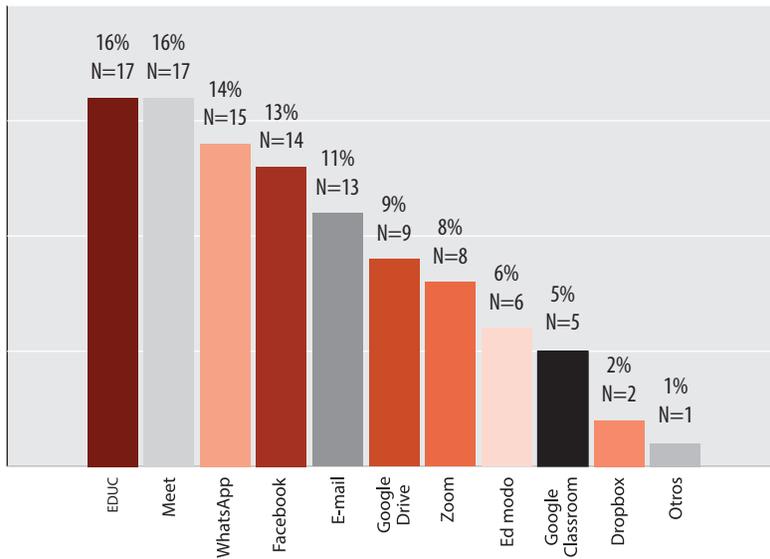
Con respecto a la manera en que el profesorado de educación física y deporte afrontó la transición de la educación presencial a la semi-presencial, el cuestionario revela varias opciones en los recursos utilizados. En la Gráfica 3 se muestran los recursos tecnológicos que los profesores mencionaron para comunicarse con los estudiantes, y también para dar continuidad académica a las actividades docentes durante el primer semestre completo de contingencia. Se mencionaron dos herramientas con igual frecuencia. La primera fue la plataforma de Educación a Distancia de la Universidad de Colima (EDUC), con un 16% (17). Esto se explica por el hecho de que la sugerencia institucional fue precisamente, promover y favorecer el uso de esta plataforma durante el primer periodo de la contingencia. La plataforma EDUC, como un sistema de gestión del aprendizaje en línea, se caracteriza por ser un mecanismo completo de apoyo para las actividades académicas presenciales y no presenciales, que favorece en todo momento la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación.

Gráfica 2. ¿Durante el periodo de confinamiento, recibió permanente apoyo institucional para hacer frente a la continuidad académica?

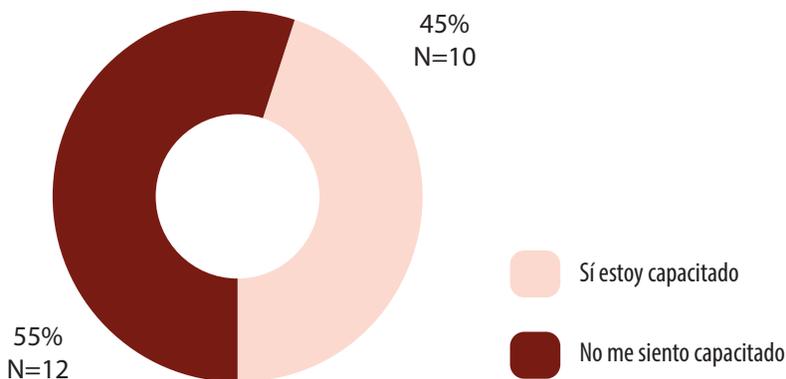


La segunda herramienta que se mencionó en la encuesta, también en un 16% de los casos, fue el servicio de *Google Meet*. Destacan durante este periodo de disrupción académica el uso de *WhatsApp*, *Facebook* y correo electrónico. Esto se explica probablemente por el hecho de que son medios ampliamente aceptados entre los estudiantes y profesores, y por supuesto la preeminencia que suelen tener las herramientas de mensajería instantánea para mantener una relación de comunicación fluida y oportuna. Adicionalmente, estas herramientas no requieren de un consumo elevado de datos, como en el caso de otro tipo de recursos. Los resultados en el uso preponderante de *WhatsApp*, *Facebook* y correo electrónico son coincidentes con el estudio de Melchor, Martínez, Torres y otros (2020), quienes mencionan que los profesores están haciendo frente a esta transición echando mano de herramientas que son cercanas y accesibles a docentes y estudiantes. Repentinamente el profesorado tuvo que seleccionar sus recursos didácticos para enfrentarse a una nueva experiencia educativa para seguir dando cauce al proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por las tecnologías (Ruiz, 2020).

Gráfica 3. ¿Qué recursos tecnológicos utilizó para mantener viva la comunicación y dar continuidad a sus actividades de enseñanza durante el periodo de contingencia?



Gráfica 4. ¿Usted estaba capacitado para usar plataformas de aprendizaje remoto para el trabajo a distancia con sus estudiantes?

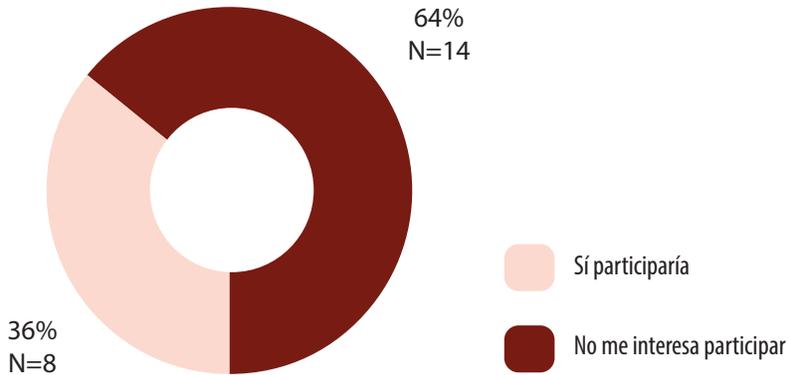


También se preguntó a los docentes si consideraban estar capacitados para usar plataformas de aprendizaje remoto, a fin de garantizar la continuidad académica a distancia con sus estudiantes. En este sentido, el 45.5% de los profesores (10), se manifestó capacitado, frente al 54.5% (12), que aseguró no estarlo. Según estos datos, se concluye que la impartición de asignaturas mediada por tecnologías no resultó una labor compleja para un porcentaje considerable, pero este dato puede ser engañoso en dos sentidos: por un lado, al principio de la pandemia la sensación de saber y tener conocimientos sobre recursos tecnológicos era más alentador, en comparación con la situación actual, cuando ya han transcurrido tres ciclos semestrales. Esto provocó la necesidad de adquirir mayores elementos formativos y herramientas didáctico-pedagógicas para hacer frente a la labor docente, y para diversificar el acceso y manejo de los medios tecnológicos correspondientes. Por el otro lado, al inicio de la pandemia y dada la flexibilidad en la selección de los recursos, se puede asumir que los seleccionados por los docentes son de dominio de la población en general.

En otra de las preguntas formuladas a los profesores, más del 50% (12), no se consideró capacitado para el uso de plataformas de aprendizaje remoto con los estudiantes, lo cual los pone en desventaja sobre quienes creen tener mayor acceso y dominio de las TIC (Gráfica 4).

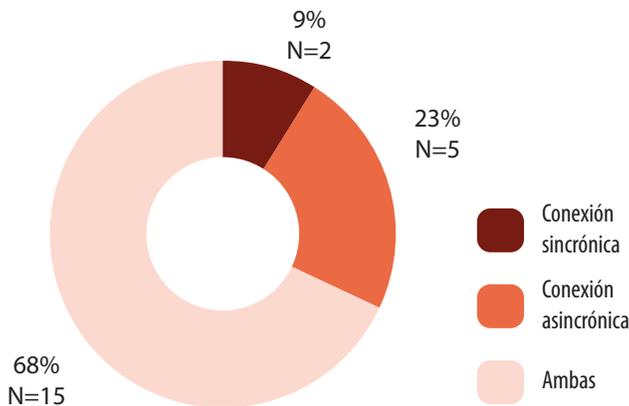
Se preguntó a los profesores si participarían en una posible estrategia de capacitación por parte de la institución, sobre el uso de plataformas de aprendizaje remoto. La Gráfica 5 muestra un 36% (8) de profesores a los que no les interesa participar, cifra que es preocupante, ya que, dadas las circunstancias, el trabajo a través de la virtualidad continuará, por lo que se debe tener una formación permanente.

Gráfica 5. ¿Usted participaría en una estrategia institucional de capacitación sobre el uso de plataformas de aprendizaje remoto, para desarrollar su trabajo docente a distancia con sus estudiantes?

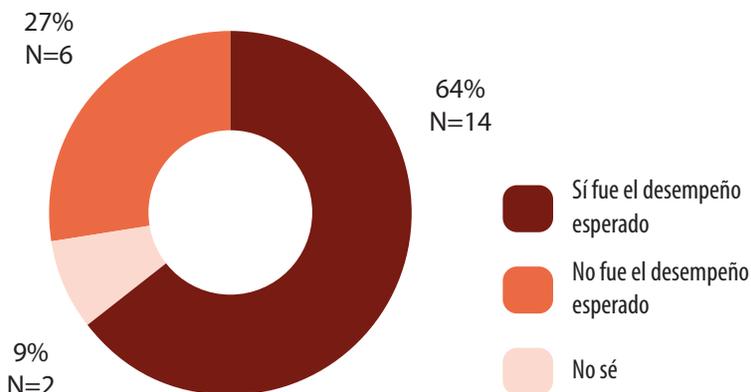


Por otra parte, durante el primer periodo de la contingencia sanitaria, el 68% (15), del profesorado revela haber privilegiado el trabajo bajo la modalidad mixta, esto es, una combinación tanto de trabajo y conexión sincrónico y asincrónico. El 9% (2), declaró sólo haber experimentado la conexión sincrónica, y el 23% privilegió el formato asincrónico (5), es decir, más autodirigido para que el estudiante decidiera, de acuerdo con sus tiempos y circunstancias, en qué momento podría atender sus compromisos escolares (Gráfica 6). En ese sentido la enseñanza no se reemplaza

Gráfica 6. En el periodo de continuidad académica en casa, ¿qué tipo de conexión privilegió usted con sus estudiantes?



Gráfica 7. El desempeño de los estudiantes fue el esperado, en relación con lo que usted proyectó al momento de su planificación



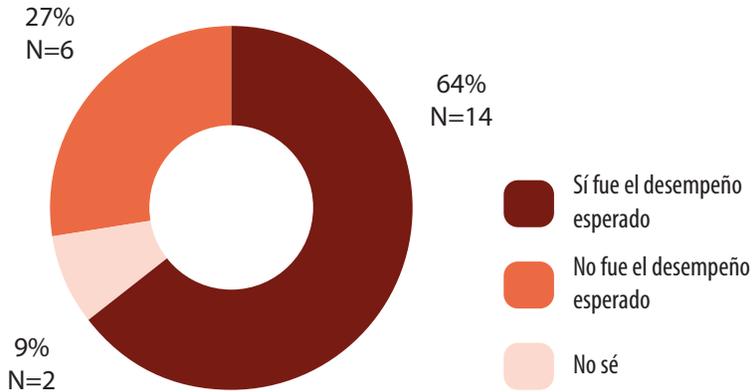
automáticamente con la elección de un tipo de conexión, “porque la didáctica no se reduce a la tecnología, ni la pedagogía a usar internet” (Trejo, 2020, p. 126).

Por otro lado, un asunto central que se consideró para este trabajo tiene que ver con la percepción que los profesores tuvieron del desempeño de los estudiantes con base en la planificación de su asignatura. En ese sentido y de manera inesperada, más del 60% de los profesores encuestados (14), dijo que el desempeño obtenido por estudiantes se encontraba dentro del rango esperado inicialmente. En cambio, para un 27% (6), la situación no fue así y solo un 9% de los profesores (2), no supo dar cuenta del desempeño y los aprendizajes reales de los estudiantes. Esta última situación sorprende porque era la que más se esperaba, dada la dinámica y la incertidumbre de no estar bajo la modalidad presencial (Gráfica 7).

En cuanto a la carga de horas de trabajo, la planta docente tuvo una percepción unánime con respecto a haber duplicado o triplicado el tiempo destinado a la jornada laboral, independientemente de si privilegiaron el trabajo de manera sincrónica o asincrónica. Seguramente esta unanimidad en las respuestas se debe a que el encierro en casa provoca que se esté permanentemente frente a la computadora, sin tener noción del tiempo invertido en la tarea, y sin cuidar los límites que separan la jornada laboral de la vida personal. Una investigación realizada por Santiago, Scorsolini-Comin y Barcellos (2020), menciona que el tiempo y el espacio de la educación a distancia son difíciles de medir, lo que puede tener repercusiones en la remuneración incompatible con el esfuerzo realizado.

Las dos últimas preguntas del cuestionario, esquematizadas en las Gráfica 8 y 9, exploraron si el docente apoyó situaciones de estrés con sus estudiantes, y qué tipo de apoyo ofreció. Al respecto, el 68% de los profesores (15), sí ofreció apoyo

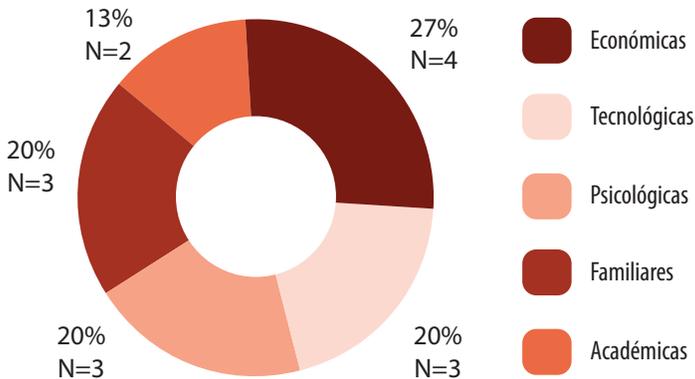
Gráfica 8. ¿Usted apoyó situaciones de estrés con sus estudiantes derivado de la carga escolar?



de algún tipo y, como era de esperarse, la situación económica fue la que más se mencionó, con cuatro casos. A esto le siguieron situaciones de apoyo tecnológico, psicológico y familiar, con tres menciones cada una. Prevalciendo las situaciones personales sobre las académicas.

Las respuestas emitidas por los profesores evidencian la capacidad de acción que tuvieron en este tiempo de pandemia, y que sin duda continuará en los siguientes semestres. Si bien es cierto que el docente siempre ha estado activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo a distancia y en línea hizo evidente la imperante necesidad de contar con profesores más activos, con mayor iniciativa, y con

Gráfica 9. ¿Qué tipo de situaciones apoyó?



conocimiento de elementos pedagógicos y tecnológicos para intervenir adecuadamente con los estudiantes. Emirbayer (1997) establece una postura centrada en las acciones de los sujetos como eje de todo cambio social a través de un proceso relacional, “el enfoque [relacional, transaccional] inserta al actor dentro de relaciones e historias que cambian a través del tiempo y el espacio, y, por lo tanto, proporciona una estabilidad categórica en la acción” (p. 293).

Dentro de la sección de preguntas abiertas, se solicitó a los profesores redactar textos para que manifestaran, en sus propios términos, sus experiencias durante esta etapa. Conocer los aprendizajes obtenidos y sopesar los desafíos que el profesorado universitario prevé en el futuro. Concretamente, se solicitó relatar un incidente positivo y otro negativo vivido durante el periodo de continuidad académica desde casa. Se detectaron algunos consensos en el discurso del profesorado que permitieron generar la siguiente clasificación:

Los incidentes positivos

- ◆ Disposición y buena actitud: a pesar de las vicisitudes enfrentadas durante la primera fase del confinamiento, existió consenso en admitir la buena actitud y disposición que los estudiantes mostraban para estar en sintonía y en contacto tanto de forma sincrónica (aunque con cámaras apagadas) como asincrónica, principalmente para cumplir con la entrega puntual de las actividades formativas previstas por el profesorado. Los docentes perciben que la disposición y buena actitud de los jóvenes universitarios fue un ingrediente que se mantuvo presente durante toda la primera etapa, y reconocieron un estado de ánimo de responsabilidad, pero también de preocupación y angustia por la evaluación de los aprendizajes del semestre, situación que fue más notoria con los grupos del último semestre de la carrera.

Buena disposición y cumplimiento de los trabajos solicitados en la programación, todos en tiempo y forma, quizá algunos retrasos, pero no son significativos (7, H, PA).

Los alumnos siempre buscaron la forma de superar esta situación, siempre atentos y preocupados por atender trabajos y saber sobre la evaluación, hubo muchas dudas de cómo sería esta parte especialmente en octavo semestre (10, H, PA).

- ◆ Zona de confort vs cambio: los profesores revelaron que una de las consecuencias más representativas de esta etapa de trabajo fue la alteración en el estado de seguridad, confort y dominio del ejercicio de la docencia en un esquema tradicional (clases en aulas), por una educación mediada por la tecnología. Si bien el profesorado

salió adelante y la mitad de los participantes acepta que le fue grato realizar su labor docente desde casa, esto no omite que enfrentaron situaciones de estrés, ansiedad y crisis al momento de migrar a la docencia desde una pantalla. Especial mención se hace del tema de los “ajustes a los contenidos de los programas de enseñanza”, esto es, centrarse en los temas clave. A la manera de ver de Bolívar (2012), lo clave no es un mínimo de contenidos sino lo necesario para seguir afrontando la vida.

Adaptabilidad y cambio es lo que se generó, es decir, hay que estar preparados para cualquier situación, esto creo a todos nos movió, nos sacudió y generó tensión por el cambio en la manera en cómo veníamos trabajando en la enseñanza tradicional, sobre todo en el detalle de los contenidos (8, M, PA).

Me sacó de mi zona de confort, nunca lo imaginé, no sé ni cómo le hice para salir adelante, por ejemplo, la sacudida para ajustar y elegir contenidos centrales y actividades me movió (6, H, PA).

- ◆ Trabajo de colaboración y comunicación a partir de la estrategia de módulo con TIC: el profesorado admite que una de las lecciones que aprendió en este periodo de contingencia es el reconocer que la materia asignada por años puede ser simplificada y vinculada con otras asignaturas y áreas. En voz de los docentes, esta situación no resultó fácil, pero se reconoce que el ejercicio de reconfiguración de materias hacia un trabajo por módulos fue una acción enriquecedora, que favorece la multidisciplinariedad y la comunicación y que sobre todo coloca el foco en los contenidos, las actividades y prácticas más oportunas y valiosas.

Lo positivo fue el trabajo en equipo con los profes del semestre con los que compartía asignatura [...] me dejó sorprendido el recorte que hice a mi materia, no sabía que eliminar, pero el trabajo en equipo ayudó mucho, en sí fue una labor difícil” (19, M, PA).

La comunicación por parte de las autoridades, incrementé mis habilidades docentes en el uso de las TIC [...] fue una experiencia primigenia para todos donde creo nos puso a prueba en el trabajo de equipo para integrar materias en módulos con contenidos (22, H, PTC).

Los incidentes negativos

- ◆ Jornada duplicada de trabajo: existió consenso al admitir que bajo la modalidad del trabajo mediado por tecnología se destinan dobles y triples cantidades de tiem-

po para planificar y organizar las asignaturas/módulos. Esto fue reiteradamente mencionado como uno de los incidentes que se consideran negativos y que incluso afectó a la cotidianidad, vida personal y emocional de los docentes.

Acumulación de la carga de trabajo, ahora es distinto, pero también más complicado y cansado (3, M, PTC).

Lo negativo fue que tuve ansiedad, no es queja, pero nunca pensé que se trabajara el doble o triple (8, M, PA).

♦ **Inestabilidad tecnológica:** se reiteró como negativo las interferencias y el azar de la tecnología que se mantuvo a lo largo de todo el semestre. Los profesores mencionaron que esto se produjo principalmente con los estudiantes, lo cual les obligaba a hacer ajustes constantes a su trabajo y, por consiguiente, demandaba una mayor dedicación y tiempo a la asignatura/módulo.

Inestabilidad del internet para algunos estudiantes, se les terminaban los datos, sus equipos compartidos, en fin, todo eso fue algo que impactó para los ajustes y tener mucha paciencia (6, H, PA).

El hecho de que se desconectaban o hacían entregas tardías porque no tenían Internet o equipo [...] (12, M, PA).

♦ **Distracción, ansiedad y angustia:** en términos generales, el tema emocional se reitera en los discursos de los profesores, lo cual pone en evidencia que enfrentaron diversas sensaciones que van desde enfrentar más distracciones, frustración, ansiedad y angustia por no saber si se estaba actuando adecuadamente. También se menciona que la dinámica de trabajo resultaba estresante, el pensar en el horizonte, especialmente la angustia derivada de la fragmentación social y la enfermedad. Llama la atención la alta preocupación que se percibió al tener que estar obligadamente en casa y atender la dura indicación de salir de casa solamente en situaciones estrictamente necesarias.

Realmente mi impacto fue el tener que quedarme en casa y solo salir si era muy necesario, eso me marcó y me generó angustia que impactó en mi trabajo (2, H, PTC).

Experimenté miedo, angustia, estrés, son sinsabores que nos dejó esta etapa, y seguramente vendrá otra y se incrementarán (5, M, PTC).

Respecto a la pregunta ¿Qué aprendió de esta experiencia del trabajo docente en casa durante el periodo de contingencia? Se pudieron identificar dos categorías temáticas.

- ◆ El trabajo en línea no es sencillo: a decir de los docentes, el periodo que se ha vivido durante esta primera experiencia mediada por tecnología ha generado angustias por intentar trasladar la docencia a formatos no convencionales. Esta labor, en los testimonios de los profesores, no resultó sencilla y dejó con la constante sensación y preocupación de cumplir con lo planificado.

Yo domino las redes, *Facebook* y EDUC, ya lo había experimentado y de ahí me agarré para continuar mis clases, aun así, no fue sencillo, a veces querer hacer otras cosas que lees o ves que otros compañeros hicieron, pero pues no todo se puede (7, H, PA).

No es fácil readaptar el trabajo en línea, es un poco desesperante cuando no es tu forma acostumbrada para trabajar (9, H, PA).

La labor docente no es fácil y menos en una situación como la experimentada, en ese sentido, al cuestionar a los profesores sobre en qué áreas o herramientas requiere de capacitación y el por qué, se pudieron identificar dos grandes ejes.

- ◆ Uso de plataformas y recursos educativos:

Uso de diversas plataformas virtuales, la razón es porque solamente estamos centradas en unas cuantas, además de desconocer todas las bondades de los recursos libres de la internet (3, M, PTC).

Plataformas tecnológicas interactivas para aprovecharlas con los estudiantes (5, M, PTC).

- ◆ Diseño de guías instruccionales con actividades efectivas usando las plataformas y recursos educativos:

En estrategias didáctico-pedagógicas bien planificadas y diseño de materiales para clases a distancia (4, M, PTC).

Elaboración y presentación en videos, diseño de *blogs*, instrumentos en línea, foros de discusión, infografías, y otras más [...] esta parte es la base para después utilizar otro tipo de recursos más complejos (20, H, PA).

Al cuestionarle al docente qué haría diferente en el periodo actual con respecto al que ya concluyó de prevalecer el mismo escenario, se visibilizaron dos temáticas contundentes en sus discursos.

♦ **Capacitación en el tema de las TIC para su aplicación:** los docentes señalan la imprescindible tarea de adecuar su manera de planificar y enseñar. En ese sentido, revelaron que una acción emergente es la actualización en el uso de herramientas tecnológicas distintas a las convencionales, así como capacitarse para tener un dominio integral de las herramientas que ya se conocen para aprovecharlas al máximo. Al respecto, Camacho, Rivas, Gaspar y Quiñones (2020), comentaron que América Latina se enfrenta a grandes desafíos en cuanto a la formación de los docentes en materia de TIC.

También fue notorio y positivo el interés por buscar aquellos recursos disponibles en la *web*, que aporten ideas para apoyar en el diseño de actividades que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior fue un tema reiterado entre los participantes, especialmente porque en la mayoría de los casos imparten asignaturas con una carga importante en la práctica, lo cual requiere atención e innovación.

Eficientar la planificación de las asignaturas, así como tratar de innovar técnicas de enseñanza aprendizaje en mis asignaturas donde se requiere la práctica en escenarios reales y que no se podrán llevar a cabo (4, PTC, M).

Debo comenzar por buscar capacitación o mínimo navegar por mi cuenta y buscar alternativas, es urgente porque esto seguirá así para el siguiente semestre y definitivamente debo mejorar la experiencia de los alumnos en mis materias que son complemente prácticas (19, M, PA).

♦ **Explorar con los jóvenes sus reacciones sobre el trabajo realizado:** se revela la importancia de explorar con los jóvenes universitarios las reacciones, sensaciones y experiencias bajo esta nueva forma de trabajar. Esta idea se repitió sobre todo entre aquellos docentes que imparten materias que requieren forzosamente de la práctica y estar en contacto con la naturaleza.

Me faltó preguntarles a los estudiantes que les pareció el curso en la modalidad sincrónica y asincrónica, eso es algo que sí haría para el siguiente semestre, todo fue tan rápido que no pude hacerlo, no lo pensé (6, H, PA).

Explorar cómo se sienten y si perciben que hubo aprendizaje (16, H, PTC).

Finalmente, se exploraron las circunstancias relativas al sentir personal mediante la siguiente pregunta: ¿Cuál es el balance personal que usted hace del programa de continuidad académica mediado por tecnología que ha impulsado la institución? Las respuestas señalaron que el escenario vivido dejó aprendizajes duraderos, pero también implicó desafíos que deberán resolverse en lo inmediato para disminuir efectos no gratos.

♦ Los aprendizajes: durante esta primera fase de la pandemia, los profesores dijeron haber aprendido, como nunca antes, la importancia de las tecnologías, valorar su trabajo al estar adscritos a una institución que los respalda, lidiar y saber organizar los tiempos, adaptar las materias muy prácticas al trabajo asincrónico, el saber tomar decisiones en cuanto a los contenidos más relevantes de los programas de enseñanza frente a una estrategia modular, además de tomar con calma el azar de la tecnología tanto de docentes y estudiantes.

Yo valoro mucho el trabajo que tengo porque la situación futura está difícil (8, M, PA).

Creo que el haber solicitado analizar los contenidos y retomar los más importantes y valiosos fue una de las enseñanzas que me quedan, fue un ejercicio difícil pero que, al final de cuentas, lo valoro (18, H, PA).

♦ Los desafíos: La referencia más clara en este sentido fue la necesidad de prepararse mejor para sobrellevar la labor de la enseñanza a distancia. Especialmente, una cuarta parte los entrevistados es consciente de que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe dar buenos resultados en un formato asincrónico, sin que el docente y el alumnado compartan espacio temporal. Sin embargo, es preciso recuperar el sentido pedagógico que implica realizar diseño instruccional para lograrlo. Otro desafío es que la institución debe hacer real la propuesta de promover una educación acelerada presencial para regularizar a los estudiantes, antes de iniciar el siguiente ciclo en la nueva normalidad, así como reflexionar y tener elementos que permitan valorar el desempeño real adquirido por los mismos. Finalmente, un último desafío es poner límites y establecer los horarios de la jornada laboral, esto a fin de evitar saturaciones y disminuir la fatiga y agotamiento de lo que implica el quehacer docente vinculado a los asuntos personales.

Es necesario abrir un espacio para regularizar a los estudiantes [...], lo veo muy necesario (21, M, PA).

Espero sea una combinación, creo que habrá una nueva normalidad, tendremos que seguir trabajando a distancia. Algo importante es poner horarios de trabajo porque en esta modalidad de trabajar se pierde esa línea y siempre estamos trabajando y recibiendo indicaciones en todos los horarios (5, M, PTC).

Conclusiones

Al cerrarse las puertas de los edificios escolares donde participan los profesores de este estudio, y al cambiar las interacciones desde casa entre directivos, docentes y estudiantes, se provocó una situación históricamente difícil, con episodios distintos de acuerdo con la particularidad de sus actores.

El propósito de esta exploración fue hacer un balance de las experiencias que tuvieron los docentes de la carrera de educación física y deporte en este complicado contexto, especialmente en la primera etapa de la contingencia. En términos generales se puede concluir que, al principio de la pandemia, al no imaginar lo prolongado de ésta, la mitad de los profesores encuestados consideró que fue grato trabajar desde casa. Esto puede explicarse por el apoyo y respaldo institucional, así como por la permanente comunicación a través de correos electrónicos por parte de las autoridades para compartir las acciones institucionales que debían ser operables desde los planteles universitarios.

En la exploración es evidente que esta situación de pandemia ofreció la oportunidad para comprender que, a través de otras modalidades y estrategias de formación, fue posible continuar con el proceso formativo desde casa, influyendo en mucho, esa capacidad de agencia docente. Por ejemplo, las experiencias positivas se relacionan con si los estudiantes cuentan con las condiciones cognitivas y materiales necesarias, y los docentes con la formación en competencias digitales que garanticen la transformación y la calidad de la educación. “El aprendizaje es un encuentro del docente con el estudiante a través de los saberes. Este encuentro puede ser en forma virtual o presencial, pues lo fundamental es el acceso a la información y actividades de aprendizaje que, con anticipación y con objetivos específicos claros de aprendizaje, ha planificado el docente” (Domínguez, 2013, p. 14).

Frente a la contingencia, el profesorado ha respondido con los recursos que tiene a su alcance para llevar a cabo su labor docente, demostrando que por más compleja que sea la situación, pueden actuar con calidad y rapidez, situación que también provocó desgastes y diversas emociones.

Las reflexiones de la exploración realizada vislumbran un sin fin de posibilidades y desafíos en adelante para la docencia universitaria, enseguida se develan los que se intuyen desde la presente exploración:

Posibilidades y desafíos

- Impulsar con gran ímpetu el tema de la formación en competencias digitales en los docentes.
- Explorar nuevas formas de enseñanza, privilegiando ambientes híbridos de aprendizajes en los itinerarios educativos.
- Reconocer que la tecnología es el medio, y que el fin es lograr que el estudiante se apropie de aprendizajes significativos.
- Institucionalizar espacios de reflexión docente a favor del análisis de las particularidades de los contextos universitarios y sus actores, a fin de reconocer, pero sobre todo adentrarse en las diversas experiencias personales y profesionales e identificar áreas de oportunidad.

Notas

1. La lista de acuerdos secretariales publicados está disponible en el DOF 2020, en el siguiente portal electrónico: http://sep.gob.mx/es/sep1/Acuerdos_publicados_en_el_DOF_2020
2. https://www.tecnm.mx/archivos/slider/0001_LINEAMIENTOS_DE_ACCION_PANDEMIA_COVID_19_EN_MEXICO.pdf
3. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf
4. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo+Nacional+frente+al+COVID-19.pdf>
5. Metodologías de *E-learning*. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones. FAO (2014). <http://www.fao.org/3/i2516s/i2516s.pdf>

Referencias

- ANUIES (2020, 24 de abril). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19* [en línea]. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo+Nacional+frente+al+COVID-19.pdf>
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En *Educación y pandemia. Una visión académica*, 30-38. UNAM/IISUE.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/83/51>
- Camacho, M.; Rivas, V.; Gaspar, C. y Quiñonez, M. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales.*, Vol. 26, 460-471. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146030>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [Informe COVID-19]. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cotino-Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*. Núm 21, 21-29. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213/31283>
- Domínguez, J. (2013). La educación a distancia en el Perú. En *Hacia la convergencia de las modalidades educativas*. Universidad Católica los Ángeles Chimbote, 11-24.
- Emirbayer, M. (1997). Manifiesto for a Relational Sociology [Versión electrónica]. *The American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317. <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28199709%29103%3A2%3C281%3AMFARS%3E2.0.CO%3B2-A>
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <http://web.augsburg.edu/sabo/EmibayerandMisheWhatIsAgency.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guzmán, C. y Saucedo C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Henry, C. (2020). La Educación en Tiempo del COVID-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Internacional Tecnológica-Educativas docentes 2.0*, 9(2). <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/138>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. edición. Mc Graw-Hill Interamericana.
- IESALC-UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones* [Informe sobre los impactos del COVID-19]. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

- Larrosa, J. y Skiliar C. (comp.) (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/FLACSO.
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. CIESAS.
- Melchor, M.; Martínez, A.; Torres, R. y otros (2020). Retos de la educación a distancia en la contingencia COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. L, Núm. Especial, 343-352. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/119/492>
- Ochoa, A.; Vázquez, F.; Garbus, P. y otros (2020). Análisis y perspectivas sobre la pandemia, de COVID-19 en Querétaro. En *Viejos problemas y nuevas realidades: reflexiones sobre el derecho a la educación en tiempos de pandemia*, 188- 223. Universidad de Querétaro.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. Editorial. *Revista de la Educación Superior*. 49(194), 1-8. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf>
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Transiciones y disrupciones. En *Educación y pandemia. Una visión académica*, 30-38. UNAM/IISUE.
- Santiago, B.; Scorsolini-Comin, F. y Barcellos, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008
- Silas, J. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano / latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 50, Núm Especial, 89-119. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/97/374>
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En *Educación y pandemia. Una visión académica*, 122-136. UNAM/IISUE.
- Universidad de Colima (2020a). *Reglas para las adecuaciones curriculares a los planes y programas de estudio de educación media superior y superior-pregrado*. [Programa de continuidad académica. Líneas de acción institucional]. https://portal.ucol.mx/content/docrevista/documento_1172.pdf
- , (2020b). *Programa Universitario de Contingencia ante el COVID-19. Programa de Continuidad Académica Integración curricular y selección*

- de estrategias didácticas*. [Presentación]. <https://portal.ucol.mx/content/micrositios/316/file/continuidad-academica-estrategias-didacticas.pdf>
- , (2020c). *Adecuaciones a los planes de curso*. [Programa Universitario de Contingencia ante Covid-10]. <https://portal.ucol.mx/content/micrositios/316/file/plan-de-clases-ucol.pdf>
- Verdugo, J.; Ochoa, S. y Alveano, J. (2006). *Elaboración de cuestionario*. Universidad de Colima.
- Willing, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press, McGraw-Hill.