




Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19

Good practices of basic education teachers during the COVID-19 pandemic

Boas práticas de professores da educação básica durante a pandemia COVID-19


Antonio Gómez-Nashiki¹

Universidad de Colima, Colima – Colima, México

 <https://orcid.org/0000-0001-9411-2422>
gnashiki@uacol.mx

Karin Quijada-Lovatón

Universidad Pedagógica Nacional, Tlalpan - Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0000-0002-1834-1626>
qlovatón@uacol.mx

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001.en>

Recibido: 25/07/2021 Aceptado: 01/09/2021 Publicado: 01/09/2021

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

educación a distancia,
educación básica,
estrategias educativas,
pandemia, práctica
docente.

KEYWORDS

distance education,
elementary education,
educational strategies,

RESUMEN. El objetivo de este artículo fue analizar las acciones que los docentes de diferentes estados de la República mexicana implementaron para dar continuidad a las actividades de aprendizaje de los estudiantes durante la contingencia sanitaria. El estudio es de corte cualitativo apoyado en la Teoría Fundamentada como herramienta de análisis y se realizaron entrevistas mediante videollamadas a una muestra intencional de veinte profesores. Los principales hallazgos indican que: los docentes reconceptualizaron su práctica en un tiempo breve, adaptándola al contexto para afrontar la crisis, utilizaron medios tecnológicos para transmitir temas y contenidos, buscaron alternativas para comunicarse con los estudiantes, generaron recursos didácticos con diseño instruccional, grabaron videos y realizaron actividades para apoyar socioemocionalmente a las familias, mostraron empatía y acciones solidarias con los hogares. Como resultado de su experiencia profesional y sus conocimientos, lograron innovar en su disciplina y responder a las demandas del entorno, en contraste, la estrategia gubernamental mostró limitaciones.

ABSTRACT. The objective of this article was to analyze the actions that teachers from different states of the Mexican Republic implemented to give continuity to the learning activities of students during the health contingency. Grounded Theory was used as an analysis tool and interviews were conducted through video calls with an intentional sample of twenty teachers. The main findings indicate that: teachers reconceptualized their practice in a short time, adapting it to the context to face the crisis, used technological means to transmit topics and content, looked for alternatives to

¹ Docente de pedagogía. **Correspondencia:** gnashiki@uacol.mx



pandemics, practice teaching.

communicate with the students, generated didactic resources with instructional design, recorded videos and carried out activities to support the families socially emotionally, showed empathy and solidarity actions with the households. As a result of their professional experience, and knowledge, they managed to innovate in their discipline and respond to the demands of the environment, in contrast, the government strategy showed limitations.

PALAVRAS-CHAVE

educação a distância, educação básica, estratégias educacionais, pandemia, prática docente

RESUMO. O objetivo deste artigo foi analisar as ações que professores de diferentes estados da República Mexicana implementaram para dar continuidade às atividades de aprendizagem dos alunos durante o contingente de saúde. O estudo é qualitativo, apoiado na Grounded Theory como ferramenta de análise, e foram realizadas entrevistas por meio de videochamadas a uma amostra intencional de vinte professores. Os principais achados indicam que: os professores reconceituaram sua prática em pouco tempo, adaptando-se ao contexto para enfrentar a crise, utilizaram meios tecnológicos para transmitir temas e conteúdo, buscaram alternativas para se comunicar com os alunos, geraram recursos didáticos com design instrucional, registraram vídeos e realizaram atividades de apoio socioemocional às famílias, demonstraram ações de empatia e solidariedade com os lares. Como resultado de sua experiência profissional e conhecimento, conseguiram inovar em sua disciplina e atender às demandas do meio ambiente, ao contrário, a estratégia de governo apresentou limitações.

1. INTRODUCCIÓN

La rápida expansión del virus SARS-CoV-2 en el mundo transformó la vida de millones de seres humanos, por lo que se decretó permanecer en casa como la medida más efectiva para evitar los contagios masivos. Las escuelas en todos los niveles educativos adelantaron las vacaciones de Semana Santa y se inició un confinamiento que se ha prolongado por varios meses, aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció el regreso a clases presenciales en educación básica para fines de agosto de 2021.

El 20 de abril de 2020 se reanudaron las clases de manera virtual y se puso en marcha la estrategia de educación a distancia de la SEP: Aprende en casa, como medida emergente para dar continuidad al ciclo escolar. El programa se ha mantenido a lo largo de la pandemia y se perfila como base de la propuesta de aprendizaje híbrido que la secretaría ha anunciado en el próximo ciclo escolar (SEP, 2020).

Son diversos los retos educativos que la pandemia ha mostrado, por ejemplo, “(...) la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, p. 7), la infraestructura disponible en los hogares, carencia de espacios adecuados para realizar las actividades escolares, falta de computadoras de escritorio y teléfonos celulares, nula o mala conexión a internet, escasos recursos económicos de las familias para atender estos requerimientos y, en segundo lugar, los efectos del confinamiento en las actitudes socioemocionales de los sujetos: fatiga, aburrimiento, estrés y depresión de estudiantes, padres de familia y docentes. Factores que ensanchan las brechas en materia de acceso a la información y conocimiento, así como efectos negativos en la salud.

Datos preliminares sobre los saldos de la pandemia señalan que de 33.6 millones de estudiantes entre 3 y 29 años inscritos en el ciclo escolar pasado, 738400 no lo concluyeron, de ellos, 58.9% a causa de situaciones relacionadas con la pandemia o el fallecimiento de sus tutores, 8.9% por falta de recursos y 6.7% porque tuvieron que trabajar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). Si bien las cifras son preliminares y se trata de una encuesta telefónica en donde no se contemplan las zonas rurales e indígenas, son datos alarmantes que podrían aumentar una vez que se conozcan los diferentes impactos en el sector educativo, por ejemplo, en temas como: abandono escolar, rezago y deserción en los diferentes estados de la república.

En este escenario, los profesores de educación básica tuvieron que modificar su espacio de trabajo y desarrollar múltiples prácticas significativas para cumplir con las indicaciones del programa Aprende en Casa, como capacitarse en el empleo de distintas plataformas virtuales, realizar adecuaciones curriculares, obtener evidencias de las tareas escolares, mostrar

flexibilidad en sus horarios y establecer nuevos vínculos con los estudiantes y sus familias (SEP, 2020). De acuerdo con el último informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021a), cerca de 2 001 426 docentes desempeñaron un papel central en la implementación de la educación a distancia, principalmente en sectores con desventajas socioeconómicas, poblaciones con discapacidad y escuelas indígenas. De manera similar, la encuesta de Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid 19 (MEJOREDU, 2021b), en la que participaron 15 035 profesores de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, señala que el 75.4% de ellos desarrollaron actividades y recursos didácticos diseñados por ellos mismos y el 57.8% utilizó las carpetas de experiencias, así también, el 54.2% afrontó dificultades para orientar a las familias y el 53.2% manifestó que fue complejo brindar apoyo emocional a sus estudiantes.

Estos resultados permiten reconocer el trabajo destacado de gran parte de los docentes frente a las nuevas demandas educativas y la precariedad de herramientas tecnológicas, pero al igual que algunos estudios de menor alcance (Carrillo & Flores, 2020; De Ibarrola & Zorrilla, 2020; Sepúlveda-Escobar & Morrison, 2020), aún se advierte en el análisis la prevalencia de cifras que no contribuyen a contextualizar la información, así como profundizar en las percepciones, actitudes y prácticas de los actores. Aspectos que motivaron el diseño de una investigación de corte cualitativo, cuyo objetivo general fue: analizar las acciones que los docentes de diferentes estados de la república mexicana implementaron para dar continuidad a las actividades de aprendizaje de los estudiantes durante la contingencia sanitaria, así como tres objetivos específicos: a) Caracterizar las buenas prácticas que desarrollaron con los estudiantes y sus familiares en sus respectivos contextos, b) Identificar las actitudes y rasgos profesionales que contribuyeron a la atención de sus estudiantes, c) Determinar los principales desafíos profesionales y personales que enfrentaron en este proceso.

El concepto de buenas prácticas surgió en la década de los sesenta, ligado al ámbito empresarial, con el objetivo de mejorar los procesos productivos, su rendimiento y lograr mantener una ventaja con otros competidores (Jarrar & Zairi, 2000). En la educación rápidamente se asimiló en el contexto de las reformas de los ochenta y noventa como un medio para lograr la calidad, principal objetivo de las reformas citadas.

Algunos de los rasgos que se han considerado para definirlos son, entre otros los siguientes: como medio para solucionar un problema (Díaz, Borges, Valadez & Zambrano, 2015; Rodríguez, 2008). Las actividades que el docente realiza, principalmente desde la enseñanza, tanto en su ejercicio cotidiano como en el proceso formativo de los estudiantes: aspectos éticos y motivacionales (Bain, 2007 y 2014; Biggs, 2006; Imbernon, 2007; Perrenoud, 2008). En específico, desde la didáctica y la generación de alternativas con el paso del conocimiento sabio al conocimiento enseñado (transposición didáctica) (Camillioni, 2016; Chevallard, 1988; Pla & Molins, 1997), como parte constitutiva del aprendizaje y desarrollo de la práctica cotidiana (Carter, 1990; Elbaz, 1983). Producto del conocimiento que el docente posee, así como del conjunto de saberes que pone en juego para impartir de una manera efectiva una materia escolar concreta, siguiendo un proceso de investigación o no (Shulman, 2005; Wilson, Shulman & Richert, 1987). Parte del componente cognitivo, reflexivo y experiencial que le permite implementar soluciones originales en situaciones concretas e inesperadas: “zonas indeterminadas de la práctica” (Jackson, 2001; Schön, 1998), acciones vinculadas con el conocimiento tácito que, a pesar de ser semiexplícito por cuanto no está formalizado, constituye soluciones novedosas a los problemas (Elbaz, 1983), como resultado del dominio de la materia y una manifestación del expertise y eficacia (Rodríguez, 2008), acciones estratégicas que han comprobado su éxito en la consecución de soluciones concretas y efectivas (Armijo, 2004; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza, 2009), experiencias apoyadas en evidencia específica que son referentes de buenos resultados y consideradas como ejemplos de “sabiduría” que requieren ser contextualizados adecuadamente para su aplicación (Blake et al., 2020), es decir, “(...) pertinente a las necesidades de los sujetos a quienes desea servir y consecuente con los fines que persigue” (Ornelas, 2005, p.3).

De la literatura revisada se identifican dos ejes, el primero, centrado en el desarrollo de las competencias para el ejercicio docente: dominio de la materia, actualización constante, buena comunicación al impartir su materia, conocimiento del contexto, detección de necesidades formativas de los estudiantes, planificación de la enseñanza, distintas formas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y segundo el fomento de las habilidades socioemocionales: responsabilidad, resiliencia, creatividad, trabajo en equipo, empatía, liderazgo, organización, pensamiento crítico, resolución de problemas, es decir, un conjunto de habilidades y competencias que se complementan con los rasgos profesionales y personales que

conducen a buenos resultados en la enseñanza - aprendizaje en la formación de los estudiantes (Marieke & Helms-Lorenz, 2019).

En español, el término de buenas prácticas se ha popularizado para identificar una serie de procesos, estrategias, recomendaciones y acciones, por ejemplo, se utiliza el concepto de didactoeugenia centrada en la buena práctica de la enseñanza, pues se busca conseguir un bien por medio de la didáctica, a través de la misma (Gutiérrez, Villarreal & Espinosa, 2017). Desde luego que también está su contraparte, denominada didactogenia para identificar los errores de la enseñanza y la impericia del docente (Cukier, 2000). En la revisión de la literatura internacional, se enfatiza utilizar mayor precisión en su uso, pues si bien *best practices*, alude a un conjunto de ejemplos probados y soluciones exitosas que ayudan a resolver dilemas de la gestión, lo que enfatiza es que en su aplicación no funciona de la misma manera, por lo que es necesario contextualizar las diferentes propuestas y evitar que las prácticas sean conceptualizadas como recetas a seguir de manera acrítica.

Por esta razón, sugieren utilizar el término de *good practice*, que busca destacar su particularidad, limitaciones y evitar que se le identifique como algo perfecto, acabado y utópico (Blake et al., 2008). Es importante destacar que otro de los argumentos para enfatizar la diferencia es que, desde el punto de vista empresarial y de negocios, las mejores prácticas se denominan *benchmarking*, definido como un proceso sistemático y continuo de evaluación de productos y servicios, encaminado al mejoramiento organizacional (Blake et al., 2020).

En países con grandes contrastes sociales y escuelas deficientes, el estudio de las buenas prácticas ha buscado visibilizar aquellas acciones ejemplares y extraordinarias que sirvan de referencia a docentes que se encuentran en situaciones similares y orienten el diseño de políticas públicas menos superficiales, con un sentido más humano y en favor de la justicia social (Chen et al., 2019), por ejemplo una preparación permanente, acreditación académica y dominio del contenido (Min et al., 2019; Quijada, 2019), habilidades metalingüísticas e inteligencia emocional (Maulana & Van Veen, 2018), autoeficacia, vocación y entusiasmo por la carrera (Anderson, 2015), liderazgo escolar, versatilidad y manejo de la tecnología (Owens, 2015), en donde se destaca que el éxito y/o la efectividad en la docencia presenta diferentes connotaciones que varían de acuerdo con las demandas del contexto escolar y la sociedad, haciendo que sus funciones se amplíen y no se suscriban únicamente al aula, sino principalmente a crear nuevos espacios de aprendizaje que contribuyan a la atención de las múltiples necesidades educativas.

Consideramos que una buena práctica es aquella en donde el docente lleva a cabo acciones que se fundamentan en las competencias, conocimientos y saberes que posee, y que moviliza a través de experiencias ejemplares, recomendaciones, estrategias didácticas y habilidades socioemocionales, producto de su experiencia profesional, con el propósito de innovar en los temas que imparte y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio de sus estudiantes en un contexto específico (Gómez-Nashiki, 2008; Ministerio de Educación de Perú [MINEDU], 2018; Prats & Reventos, 2005)

2. MÉTODO Y MATERIALES

El estudio fue de corte cualitativo y se apoyó del método de Teoría Fundamentada, cuyo principal objetivo es crear conocimiento con base en la información empírica, que es recopilada de manera rigurosa y sistemática, a partir de comparaciones constantes y un análisis no lineal (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, se planteó un muestreo teórico en México y tres etapas de codificación para la deconstrucción del objeto de estudio en cinco categorías centrales.

Entrevistas semiestructuradas

Se desarrollaron a manera de diálogo, a partir de un guion compuesto por cinco preguntas, en torno a las estrategias y medios de enseñanza que se emplearon en la educación en línea, la interacción con los estudiantes y la comunicación con los padres de familia, así como las secuelas emocionales del confinamiento y el trabajo en casa.

La validación del instrumento se realizó a partir del juicio de tres expertos en el tema, quienes hicieron observaciones y sugerencias que se implementaron en la versión final. La aplicación de las entrevistas concluyó a medida que se logró la saturación de las precategorias, pues se efectuó de manera paralela a las transcripciones y el proceso de codificación.

Muestra teórica

Se entrevistaron a veinte profesores de ocho estados de la república y tres modalidades educativas: primaria, secundaria, telesecundaria y educación indígena. La técnica de muestreo fue intencional, pues no se buscó la representatividad estadística, sino identificar a docentes con experiencias significativas que abonarán a la comprensión del tema (Charmaz & Thornberg, 2020), a partir de tres criterios básicos: 1) laborar en el sector público, en los niveles de preescolar, primaria o secundaria, 2) un tiempo mínimo de tres años en el ámbito educativo y 3) desarrollar funciones de docencia, dirección o asesoría técnica pedagógica.

En un primer momento, se utilizó un directorio que fue elaborado para el proyecto de investigación: Inclusión educativa y equidad en los libros de texto gratuitos de educación básica, PRODEP, 2019-2020, pero conforme se fueron definiendo las primeras categorías, se empleó la técnica de bola de nieve y se solicitó el apoyo de algunos entrevistados claves, para contactar a otros docentes que enriquecieron el análisis.

Tabla 1

Características de la muestra

| Género | Edad | Servicio | Nivel educativo | Grado escolar | Municipio y ciudad |
|--------|------|----------|--------------------------|-------------------|---|
| M | 45 | 10 años | Primaria pública | 6º | Estado de México |
| F | 45 | 15 años | Primaria | 3º | Alcaldía Gustavo Madero, Ciudad de México |
| M | 31 | 10 años | Escuela primaria | 6º | Alcaldía Gustavo Madero, Ciudad de México |
| F | 38 | 7 años | Escuela primaria | 6º | Alcaldía Gustavo Madero, Ciudad de México |
| F | 25 | 3 años | Escuela primaria federal | 1º | El Colomo, Colima |
| M | 31 | 7 años | Escuela primaria | 2º | Tecomán, Colima |
| F | 30 | 6 años | Escuela primaria | 6º | Tecomán, Colima |
| M | 43 | 9 años | Escuela primaria federal | 4º | Comala, Colima |
| M | 31 | 8 años | Supervisión escolar | Asesor técnico | Manzanillo, Colima |
| M | 33 | 9 años | Primaria | 4º | Cofradía de Morelos, Colima |
| M | 31 | 8 años | Telesecundaria indígena | Director | Municipio de Lerdo, Durango |
| F | 26 | 3 años | Telesecundaria | 1º | León, Guanajuato |
| F | 34 | 7 años | Telesecundaria | 1º | Tejaban, Guanajuato |
| F | 40 | 16 años | Escuela inicial indígena | Educación inicial | Santa María, Oaxaca |

| | | | | | |
|---|----|---------|------------------------|--------------------|----------------------|
| F | 33 | 12 años | Centro escolar general | 2º primaria | San Isidro, Puebla |
| F | 51 | 20 años | Centro escolar general | 6º primaria | San Isidro, Puebla |
| M | 41 | 16 años | Centro escolar general | 2º secundaria | San Isidro, Puebla |
| M | 40 | 17 años | Centro escolar | 1º y 2º secundaria | San Isidro, Puebla |
| M | 24 | 5 años | Primaria bicentenario | 6º | Querétaro, Querétaro |
| F | 33 | 10 años | Primaria | Directora | Loreto, Zacatecas |

Nota. Elaboración propia

Aplicación

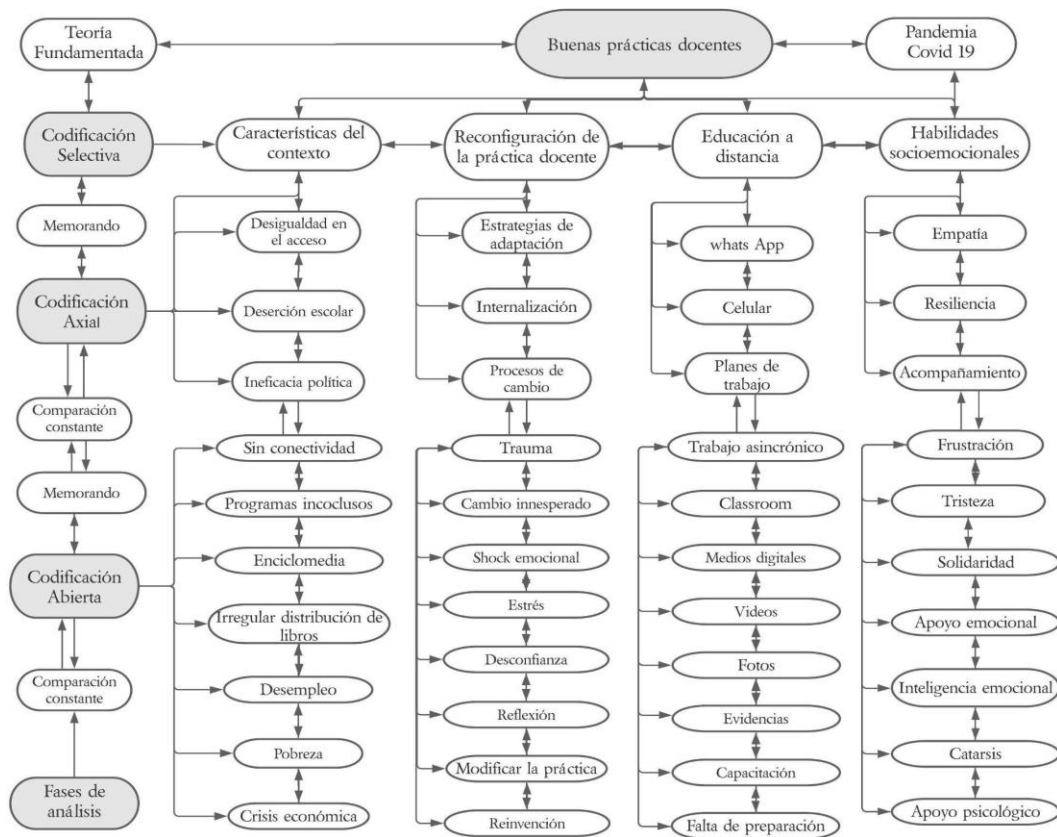
Las entrevistas se realizaron de mayo de 2020 a enero de 2021, mediante videollamadas a través de la *plataforma Zoom* y *WhatsApp*. Previamente, se envió un correo electrónico a los participantes con el consentimiento informado del proyecto, que contenía los objetivos, alcances y límites de la investigación, además de solicitar su autorización para la grabación de la entrevista y publicación posterior, cuidando el anonimato de su información personal. Todos accedieron de manera unánime y propusieron una fecha para el encuentro, el cual duró aproximadamente cuarenta y cinco minutos y sólo en cinco casos se extendió debido a problemas de conectividad.

Análisis

La transcripción y revisión de las entrevistas se realizó de manera simultánea, con la finalidad de obtener una agrupación preliminar de categorías que coadyuvaron a la sistematización de la información. A lo largo del proceso de codificación se emplearon memorandos o registros para anotar las reflexiones, interrogantes e interpretaciones que iban surgiendo durante las tres etapas de análisis: abierta, axial y selectiva (Charmaz, 2017). En la primera, se resaltaron de manera manual las palabras, frases y oraciones más relevantes, posteriormente, se asignó un color y código a los enunciados que compartían ideas o significados afines, mediante preguntas y comparaciones constantes. En la segunda, se establecieron relaciones entre los códigos para la delimitación de los campos semánticos, en cada uno de ellos se maximizaron las diferencias con la finalidad de reducir las similitudes y sesgos, y en la tercera, se organizaron las categorías y subcategorías a través de esquemas. Este procedimiento se desarrolló con cada entrevista de manera secuencial, retomando las categorías anteriores y contrastándolas con las nuevas, hasta conformar las centrales: características del contexto, reconfiguración de la práctica docente, educación a distancia y habilidades socioemocionales.

Figura 1

Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada una de las categorías exploradas y que dan respuesta a las acciones que realizaron los docentes para continuar con las actividades de enseñanza aprendizaje en sus respectivos contextos, posteriormente, se comparan los resultados obtenidos con estudios que se han realizado a nivel nacional e internacional y finalmente se señalan los estudios que sería pertinente promover.

Características del contexto: la punta del iceberg

La pandemia puso al descubierto gran parte de las deficiencias de la educación en México, que habían sido señaladas por algunos políticos, académicos y organizaciones civiles hace más de dos décadas, como la insuficiente infraestructura de las escuelas, la falta de conectividad y acceso a la tecnología (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018). Sin embargo, esta información era poco visible para el grueso de profesores, estudiantes y padres de familia que parecían no prever su alcance a corto plazo, pero con el advenimiento repentino de la crisis sanitaria se hicieron más evidentes debido a los sistemáticos reportes periodísticos y los múltiples problemas de comunicación que limitaron o frustraron la continuidad de las actividades escolares, confrontándolos con una realidad que los ha afectado de disímiles maneras y hecho más conscientes de las precariedades que existen en la educación a la distancia, tal como lo describe una profesora de la comunidad de Colón, en Manzanillo:

(...) nos dimos cuenta lo limitados que estamos como país, de este tipo de educación a distancia, no todos los hogares tienen un equipo de cómputo (...). Es algo que a lo mejor no se notaba tanto, pero ahorita es como si se abriera y quedamos expuestos, es una realidad que no veíamos y como que da un poco de tristeza ver que el gobierno no hace mucho.

En sus relatos, se identificaron diversas condiciones de desigualdad que enfrentan las escuelas para adaptarse a una enseñanza mediada por la tecnología, pues en los diferentes estados del país las familias viven situaciones diametralmente opuestas a las medidas implementadas por la SEP, ya que gran parte de los estudiantes de educación básica no cuentan con una computadora, la mayoría comparte el celular con algún familiar y otros carecen de internet fijo, así lo señala un profesor de cuarto grado de primaria en Tecomán:

La pandemia nos ha mostrado la gran desigualdad que tenemos (...), el gobierno no se ha puesto a pensar que mi escuela queda en una zona rural (...), ninguno tiene computadora, de mis veintitrés alumnos, sólo cuatro tienen internet en casa y el resto, la mayoría compra datos para poder usar lo que es el celular, y hay tres alumnas que no pude localizar, estoy pensando que en donde viven no hay señal.

Estos testimonios coinciden con las cifras reportadas por el INEGI en marzo de 2021, en donde se estima que aproximadamente 5.2 millones de estudiantes no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 a raíz de la escasa funcionalidad de las clases a distancia, problemas económicos, la falta de un dispositivo o de conexión a internet. Sin embargo, dichos problemas no son nuevos y tampoco consecuencia directa de la pandemia, sino el último eslabón de una cadena de políticas infructuosas y programas de educación digital inconclusos, tal como lo señala un profesor de la Ciudad de México: "Tenemos todavía a niños sin internet en casa (...), no tenemos un programa de tecnología en las escuelas, desde las tabletas de Peña Nieto (...), ¡el gobierno no nos habilita tecnologías!"

Si bien entre los años 2013 y 2015, el gobierno repartió 949824 tabletas a directivos y estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, como parte del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, en la actualidad su trascendencia ha sido limitada debido al deficiente seguimiento que se les brindó, el cual abonó a la inoperatividad de los equipos, su empleo irregular y que algunos padres de familia se deshicieron de ellos antes de la pandemia (Ceballos, 2016), tal como se aprecia en el relato de una profesora de Guanajuato:

En educación básica contamos con muy pocas herramientas tecnológicas, muy poca capacitación (...), recuerdo que hubo programas donde se les brindaron *tablets*, a lo mejor les están salvando la vida a muchos alumnos, pero también muchos papás las vendieron porque no eran útiles para su vida.

Las marcadas diferencias socioeconómicas y la ubicación geográfica de algunos hogares fueron factores que redujeron la eficacia de las estrategias que estableció la SEP para estudiantes que no cuentan con internet, esto mediante la difusión de programas educativos a través de la televisión y la radio. La razón principal se debe a las condiciones de marginación que experimentan las comunidades rurales e indígenas para acceder a un adecuado servicio de electricidad y telecomunicaciones, además de que en gran parte de las ciudades los alumnos deben compartir el uso de estos aparatos con sus hermanos o familiares en edad escolar. Tal como lo refiere una profesora de una escuela multigrado de Oaxaca:

Acá es una comunidad indígena (...), es muy complicado (...), los niños no cuentan con una computadora, un celular para trabajar (...). La televisión, los canales que están trabajando aquí no agarran, como que se bloquea (...), no es por justificar, pero la electricidad no es buena.

Las complejas condiciones de comunicación motivaron a que las autoridades de educación pública insistieran en el uso del libro de texto gratuito para la atención de estas desventajas. Los directivos y profesores entrevistados reafirman su efectividad y señalan que fueron de gran utilidad incluso en la educación en línea, pues contribuyeron a ampliar contenidos teóricos, ejercitar aprendizajes matemáticos y orientar a los padres de familia. No obstante, su distribución tardía y la falta de ejemplares en buena parte de las escuelas estatales obligó a que algunos escolares empleen impresiones, fotocopias o ediciones pasadas para continuar con sus clases, así lo menciona una profesora de un centro escolar de Puebla:

No nos llegaron en su totalidad y estuvimos reciclando libros, de cierta manera, de alumnos que en ciclos pasados utilizaron, pero vienen contestados, ése es nuestro gran problema (...), en matemáticas y español no podíamos reusar esos libros (...), era más complicado.

A la par de los múltiples contratiempos que se registraron en el plano técnico, se sumaron los de carácter económico a consecuencia del confinamiento y el desempleo, que influyeron de manera significativa en la inasistencia de estudiantes que se vieron en la necesidad de encargarse de las tareas del hogar o incorporarse a trabajar. Por ello, algunos profesores optaron por flexibilizar sus horarios, planeaciones de clase y la entrega de tareas, con la finalidad de evitar su reprobación o el abandono escolar, así lo menciona un entrevistado de la comunidad de Tecomán:

Hay quienes salen a trabajar con su papá (...), en el campo hay que salir a trabajar y si el hijo está ahí, lo aprovechan (...), después de que regresan de trabajar es que se ponen a hacer las tareas (...), y me mandan un mensaje a las seis de la noche, maestro, voy llegando de trabajar (...) o apenas llegó el celular a la casa.

Los profesores coinciden en que las adversidades que enfrentan en sus clases a la distancia se deben a las características del contexto en el que laboran, en donde apremia la pobreza y el descuido del gobierno que, con frecuencia elabora estrategias desvinculadas de sus principales necesidades, obligándolos a enfrentar de manera cotidiana dos realidades distantes: las que viven con sus estudiantes y las que plantean las políticas. Por este motivo, muchos de ellos desarrollaron estrategias que les permitan articular estas exigencias, incluso a expensas del desgaste anímico que representó para su práctica docente, tal como lo menciona un profesor que labora en una escuela primaria de Comala:

La estrategia que a nivel nacional se está proponiendo, no posibilita la equidad. Te das cuenta de que también hay falta de información de las regiones, porque van armando programas en el aire (...); son un "Frankenstein" (no tiene forma) porque a veces no finaliza, no se da seguimiento o no se evalúa y los que batallamos somos los maestros (...) y de pronto dices ¿esto cómo tienes que hacerlo? y lo haces, aunque no tengan mayor provecho en los niños.

De manera general, los relatos de los entrevistados describen múltiples factores de carácter formativo, económico y sociocultural que dificultaron su trabajo a la distancia e influyeron en la exclusión de los grupos más vulnerables de la educación básica, principalmente estudiantes de preescolar, escuelas indígenas, CONAFE y telesecundarias. Sin embargo, convergen en que buena parte de estos problemas no son recientes, sino que se agravaron con la pandemia y sus secuelas financieras, que desencadenaron otros de carácter ulterior, como la falta de equipos de bioseguridad en las escuelas, escasos lavamanos y baños, el hacinamiento en las aulas, entre otros.

Reconfiguración de la práctica docente

La pandemia fue un acontecimiento inesperado que generó reacciones emocionales significativas en gran parte de los profesores, como consecuencia del trabajo en casa, la transición acelerada a las clases en línea, las pérdidas familiares y los problemas de salud, aunado a los conflictos en el ámbito profesional que se originaron por la sobrecarga de actividades docentes y las limitaciones que experimentaron sus estudiantes, así lo menciona una profesora que trabaja en una escuela primaria de Gustavo a Madero:

(...) Al principio es un cambio drástico, porque es un estilo de vida que ya llevaba (...), ahora vivir con la familia veinticuatro-siete, aparte cumplir con las responsabilidades del "home office" (trabajo en casa) (...); empieza el proceso de ansiedad de ¿cuándo se va a acabar esto? (...). Es un *shock* emocional y es un *shock* también en lo profesional, porque es desesperante ver la situación de nuestros alumnos y a mí me genera impotencia.

Se puede decir que para la mayoría de entrevistados fue un proceso traumático que trastocó las fibras más internas de su yo-profesional y que, de acuerdo con Zizek (2014), alteró el orden simbólico de sus actividades y prioridades personales, con cambios a nivel psíquico y funcional que influyeron en sus actitudes y percepciones sobre sí mismos y su trabajo; tal como lo describe una profesora que labora en una escuela primaria de Tecomán:

Sí, nos tomó por sorpresa, para mí ha sido una situación difícil cumplir con fechas para entregar las evidencias, los reportes (...), de cierta manera era un trabajo que ya se hacía, pero ahora es más desgastante porque escucho, uno que hay nuevos casos (...), mamás que me dicen, maestra me despidieron del trabajo (...), eso va afectando tu trabajo, va guardándose aquí dentro (señala su cabeza con su dedo índice).

En la búsqueda de recobrar la estabilidad, muchos de ellos se vieron en la necesidad de reestructurar sus conocimientos y su práctica docente, de acuerdo con sus posibilidades materiales, la experiencia profesional y la capacidad para afrontar los desafíos de una carrera que requiere de sutileza y calidad humana para atender las vicisitudes y exigencias institucionales; así lo señala una profesora que trabaja en una telesecundaria de Tejaban:

En un inicio nos vimos en la desesperación de no saber qué hacer (...), porque tanto maestros como alumnos no estamos preparados para una educación a la distancia (...). Yo ahora tengo un pizarrón que uso en las videollamadas (...), si hay dudas las mamás me mandan audios y mandan las fotos de las evidencias, los niños también me mandan mensajes cuando no entienden algo.

A pesar de que cada uno asumió de manera diferente el cambio, la mayoría coincide en que les ha brindado nuevas oportunidades de aprendizaje, en donde las creencias personales, una buena red de apoyo y la flexibilidad en la docencia influyeron de manera positiva en su adaptación; tal como se advierte en el comentario de una profesora de un centro escolar:

A mí no se me ha hecho pesado, yo veo que mucha gente se queja (...), estos días no han sido ansiosos ni ociosos, al contrario, estoy tratando de aprender, por ejemplo, el *Zoom* o de *Classroom*, ya estuve practicando con mi esposo. Obviamente, extraño lo que hacía en la escuela, porque era una rutina, pero tenemos que estar aprendiendo algo.

La búsqueda de evidencias de las actividades escolares representó la otra cara de la moneda, pues esta situación se convirtió en una carga extra que fue difícil concretar debido a los problemas de comunicación que presentaron sus estudiantes y que ocasionaron en algunos de ellos cansancio y estrés que se acentuaron por la presión que ejercieron sus autoridades, tal como lo señala un profesor del nivel secundaria en Puebla:

La verdad es mucho trabajo, ya me siento estresado (...). Las autoridades me envían correos y correos, me dicen: “¿ya me enviaste tus evidencias?, necesito tus evidencias”, no se ponen a pensar que yo estoy sufriendo para ponerme en comunicación con los padres de familia y yo poderles agarrar y mostrarles una fotografía que si estoy trabajando.

Esta nueva dinámica de trabajo también modificó las estrategias de los directores, quienes trataron de compensar la distancia con reuniones a través de videollamadas y mensajes recurrentes, en el intento de mantener la vigilancia de las actividades docentes, aunque en algunos casos la falta de tino y el excesivo control generaron incomodidades y una sensación de desconfianza entre los profesores que repercutió en sus relaciones y el dinamismo de sus funciones. El relato de un maestro del Estado de México permite ejemplificar esta situación:

Nos manda nuestro director alguna información que tenemos que analizar que, de repente es mucha y tenemos que estar leyendo y leyendo ¡mira, justamente el director nos está mandado un mensaje! (mira su celular y suspira) ¡hay mucho trabajo hoy! (risas), como si no trabajáramos.

Esta nueva modalidad de trabajo promovió una serie de cambios estructurales que los profesores internalizaron en la marcha, aunque en contraste con otras situaciones el confinamiento dio pie a la autorreflexión y la crítica, pero también avivó la confusión y la desesperación, a través de un espiral de emociones que replantearon sus conocimientos y actitudes; construyendo a partir de la crisis, el desencanto y el autoaprendizaje, una versión renovada de sí mismos, con la que orientan su docencia y la relación con sus estudiantes y compañeros de trabajo a la distancia.

Educación a distancia

El celular fue el principal medio de comunicación que los entrevistados emplearon para la transmisión de sus clases, la revisión de tareas y el acompañamiento a sus alumnos, pues es el dispositivo que se encuentra al alcance de la mayoría de ellos y su acceso a internet es menos engorroso, ya sea a partir de recargas telefónicas y el uso de señales abiertas; así lo menciona una profesora de educación primaria:

La equidad yo procuré considerarla, buscando que todos los niños pudieran cumplir su proceso educativo, y ¿cuál es el medio que todos los niños tienen? un celular, podrán no tener una plancha o un refrigerador (...), o lo tiene el abuelo, o lo tiene el papá, la prima, en cada familia, hay por lo menos un celular.

De acuerdo con el INEGI (2021), cerca del 70.2% de estudiantes de educación primaria y el 70.7% de nivel secundaria utilizaron un celular inteligente en sus clases a distancia, el cual fue de uso compartido en más de la mitad de los casos. Por esta razón, la aplicación digital más empleada fue el WhatsApp, debido a que permite el ahorro de datos móviles y el envío de documentos, fotos, audios y videos, además de que gran parte de profesores, alumnos y padres de familia lo emplean en su vida diaria, así lo señala un profesor de una escuela primaria:

Hay una estrategia nacional de trabajo en *Classroom*, pero dadas las condiciones de la comunidad, es difícil que ellos logren acceder, la manera más efectiva para trabajar es *WhatsApp*. De entrada, la primera estrategia fue crear un grupo y, después, nosotros empezamos a realizar planeaciones y compartirlo a los papás.

Un dato relevante de la educación a la distancia es que más de la mitad de los entrevistados desarrollaron sus clases de manera asincrónica, debido a los múltiples problemas que presentaron sus estudiantes para acceder a internet, tal como lo manifiesta una docente de nivel secundaria:

Aquí trabajamos con el *WhatsApp*, pero de cuarenta y cinco ¡sólo treinta! me contestan, de esos treinta, ocho me contestan cuando quieren, y ya los demás son regulares (...), imagínese que les diga, a las ocho empieza la clase, los quiero conectados a las ocho, nadie se me va a conectar a las ocho, porque no todos tienen internet en casa.

La estrategia de comunicación consistió en enviar “guías” o “planeaciones” de actividades de manera mensual, semanal o interdiaria, con contenidos teóricos y ejercicios que tenían un margen de entrega flexible, de acuerdo con las condiciones socioeconómicas del menor y la cantidad de miembros que empleaban el dispositivo. Estos archivos fueron enviados en formato PDF o Word y, en algunos casos, se acompañaron de audios con explicaciones más detalladas. La experiencia de una profesora de Zacatecas sirve de ejemplo:

Antes en las planeaciones incluíamos que las competencias, que el aprendizaje, el estilo (...). Aquí yo trato de incorporar la materia, el aprendizaje esperado y la actividad bien detallada y el producto que me van a entregar (...), trato de hacérselo llegar a los padres para que ellos lo entiendan, porque hay algunos que preguntan, y luego ellos se las traducen a los niños con palabras más simples ¿verdad?

En los niveles de preescolar, primaria y, con menor frecuencia, en secundaria las planeaciones se compartieron con los padres de familia para asegurar la comprensión y el cumplimiento de las tareas. En esa misma medida, se integraron actividades de los libros de texto gratuito y otros recomendados por la SEP para complementar los aprendizajes esperados, así lo manifiesta un profesor de nivel secundaria en Puebla:

Es todo a través de *WhatsApp* (...), actividades muy concisas (...), toman en cuenta principalmente el libro de texto (...), vamos con el diámetro, por ejemplo, qué es Pi, les mando información de un libro de Santillana (...), después contestas el libro de texto.

Entre las intervenciones más relevantes, destacan las grabaciones de videos de corta duración, con explicaciones puntuales sobre los temas a estudiar y tareas que, en algunos casos, se acompañaron de fondos musicales, esquemas, escenas de películas y documentales; así lo describe un profesor de cuarto grado de primaria:

Yo estoy trabajando con mis niños videos, todos los días diseño tres vídeos, con base a una planeación didáctica (...), fue la posibilidad que encontré de poderme comunicar con ellos (...), en el video yo les sugiero que actividad van a hacer (...), si tienen una duda pueden llamarme o dejarme un mensajito de audio.

Las evidencias de las actividades realizadas por los estudiantes en la libreta y los libros se enviaron principalmente a través de fotos. Una profesora de sexto grado de primaria así lo detalla:

Estoy en contacto por *WhatsApp* (...), las evidencias que me están mandando a mí, son fotografías de su trabajo, fotografías (risas), hay algunos trabajos que sí me permitió que me enviarán correos electrónicos con cartas, estoy viendo cartas en español o me están enviando vídeos de lectura de poemas.

Sin embargo, señalan que en la revisión de las entregas se observaron dificultades a raíz de la escasa resolución de las imágenes y grafías, así como el apoyo inadecuado de algunos padres de familia que hicieron cuestionable la originalidad de las tareas. La experiencia de una profesora de primaria permite comprender esta situación:

Honestamente tengo alumnos en donde quien está trabajando es la mamá, en el caso mío, yo les explico las actividades que les mando (...), las tienes que hacer tú, así te tardes uno o dos horas, para que puedas aprender, porque si no, al ratito te mandan un diez de calificación, y te lo tienes que repartir, entre tu mamá y tu papá.

A pesar de que el uso de la tecnología permitió innovar su práctica docente, las inasistencias, las interferencias telefónicas y la escasa interacción con sus estudiantes, les han generado dudas sobre la eficacia de las estrategias adoptadas, principalmente en los temas que requieren conocimientos previos y mayor acompañamiento, así lo señala un profesor de Matemáticas que trabaja en el nivel secundaria:

Me preocupa los niños que no entraron a la red o que no les llegó la información o que simplemente no quisieron conectarse (...), aunque sí hicieron las actividades no tuvieron quien les estuviera llevando de la mano, sobre todo en mi materia que es abstracta, mi preocupación es que se vayan a ir del ciclo escolar sin haber logrado los aprendizajes.

De manera general, la mayoría coincide en que la incorporación de la tecnología representó un reto que algunos habían postergado o evitado por miedo a salirse de la rutina, de lo conocido y que hasta ese momento les había funcionado. A pesar de ello, en los relatos se advierte una posición activa y creativa que coadyuvó a integrar nuevas estrategias que “llegaron para quedarse” y “seguir con las clases” en la “nueva normalidad”; así lo señala una entrevistada:

No todos tenemos la misma capacidad con las tecnologías (...) no la sabemos usar con fines educativos (...), hay que encaminarla a ese aspecto (...). Al teléfono se le puede sacar más provecho con una videollamada (...). Al principio, se cerraba la plataforma, fue algo desesperante (risas), esta contingencia sanitaria nos dio a demostrar que somos muy “chafas” (de mala calidad) para manejar las tecnologías.

Si bien existieron limitantes en el uso del celular y el internet, se compensaron en buena medida por el diseño de estrategias novedosas que potenciaron su trabajo a la distancia, entre las que destacan el uso de WhatsApp como medio de enseñanza, así como llamadas por teléfono y la flexibilidad en el horario de atención, que no sólo se ciñeron a temas escolares, sino también de carácter personal que han resultado clave para la salud socioemocional de sus estudiantes y, en algunos casos, hasta de sus familias.

Habilidades Socioemocionales

La suspensión de actividades reforzó la imagen del docente ante los padres, así como con los estudiantes, primero, como garante de la institución y como el eje capaz de dar continuidad con el proceso de enseñanza aprendizaje en una coyuntura difícil que le demandó en reiteradas ocasiones el uso de recursos y habilidades sociales, por ejemplo: generar confianza en las familias, establecer una mejor comunicación y empatía con los padres y madres, apoyar de manera solidaria a estudiantes que expresaban miedo, ansiedad o angustia ante determinados momentos, incluso interviniendo en problemas familiares, pero sobre todo, asumiendo el compromiso con la profesión docente, así lo expresa un docente de la Ciudad de México:

Pareciera que nosotros los maestros somos parte de sus familias, porque hay mamás que me dicen: ¿maestra cómo le hago?, me acaban de despedir y ya no tengo para comer, ya no tengo para los datos, ¿así como? (levanta sus hombros). Uno tiene que ser muy inteligente emocional y no estábamos preparados para eso, sí nos tomó por sorpresa (...), aunque ya estoy más adaptada, porque uno a todo se adapta.

En esta transición, la experiencia e ingenio de los profesores fueron alicientes para su adaptación a una modalidad educativa poco convencional en el sector público, en donde se convirtieron en motivadores y guías de estudiantes y padres de familia por medio de plataformas virtuales, mensajes de correo y llamadas; diversificando sus competencias profesionales con nuevas funciones que se aterrizaron en función de las características de la población escolar y sus condiciones socioeconómicas. La respuesta de varios docentes durante la contingencia es lo que se denomina grupo heroico, pues "(...) se autogenera como grupo salvador del proyecto amenazado, reivindica la estirpe de los fundadores, retoma la ilusión del origen y efectivamente está preludiado por terribles acontecimientos" (Kaës, 1977, p. 24).

El impacto socioemocional en los docentes también fue uno de los aspectos que se manifestaron de manera frecuente en las entrevistas, por ejemplo, lo expresado por una docente de Tecomán:

Trato de estar tranquila, pero a veces me siento triste al no estar con mis alumnos, al ver a los papás cómo están trabajando para salir adelante (...), tengo una mamá que es enfermera, tiene que trabajar doble turno, no veo a la niña prácticamente, es complicado.

Por otra parte, lo inédito de la experiencia, puso a prueba no sólo sus habilidades y conocimientos relacionados con las materias, sino la necesidad de capacitarse y desarrollar habilidades socioemocionales como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, así lo manifestó una docente:

Necesitas procesos de formación en donde puedas compartir experiencias concretas (...), ir reconociendo las barreras mentales que tiene uno como docente, tú cuando te das cuenta, dices, cómo pude ser capaz de tener lástima (a un niño con discapacidad), lo analizas y lo reflexionas, y dices, eso no está bien.

De igual manera, lo señala un docente, enfatizando las estrategias que en el plano emocional se deben desarrollar con los estudiantes y profesores:

Yo creo que tenemos que ir preparados antes de llegar con ellos, desde el hecho de tomar una terapia hasta buscar las estrategias de cómo vas a llegar hablar de esto con ellos, a través de cuentos, a través de música, a través del arte, desde donde ellos van a poder hacer catarsis, va a ser una buena oportunidad, primero sanarse uno, porque no puedes llegar mal tú a papachar veinte "cabecitas" (niños).

El docente a lo largo del confinamiento puso a prueba sus conocimientos y habilidades, pero, derivado de las condiciones, se cuestionó sobre el tipo de relaciones que establecía con sus estudiantes, mostrando la importancia que tiene la construcción de canales de confianza y lazos de solidaridad dentro del grupo ante una situación adversa, por ejemplo, la empatía que se anotan en el testimonio de una profesora de educación secundaria de la Ciudad de México: "Yo lo veo con mis hijos (las clases en línea) y digo no, tienes que ser empática con los alumnos. Tenemos que ser tolerantes, pacientes y flexibles, no todos tenemos la misma capacidad de aprendizaje (...)".

Incluso con los compañeros de trabajo, así lo describe una directora de una escuela primaria rural de Zacatecas:

Nos agarraron en curva, incluso nos topamos con maestros que no habían tenido tanto acercamiento tecnológico, nada más que lo básico (...), ahí es donde se ve la cabeza del líder, entonces necesito ser empática para saber atacar esa renuencia y ver las necesidades del contexto.

El confinamiento estableció un cambio radical en las instituciones educativas, pues de facto interrumpió la dinámica cotidiana que daba sentido a los sujetos, provocando tensiones de diversa índole "(...) las contradicciones se exacerban (...) violentando la identidad institucional, al mismo tiempo que por diversas razones, se produce la invalidación de las construcciones culturales que permiten asignar sentido" (Fernández, 2001, p. 220), por lo que padres, docentes y alumnos se vieron obligados a realizar adecuaciones forzadas en los espacios, tiempos y actividades en lo referido a las tareas de enseñanza y aprendizaje; una situación crítica, precedida de un deterioro social en un contexto de incertidumbre.

4. DISCUSIÓN

De manera similar a lo señalado por Plá et al. (2020) el análisis de las experiencias y reflexiones de los docentes reafirma que buena parte las medidas establecidas por la SEP para atender la emergencia sanitaria fueron instrumentadas sin un diagnóstico cuidadoso que tomara en cuenta los diversos sistemas educativos y contextos socioeconómicos del país, además de la falta de coordinación con las diferentes entidades educativas estatales para atender la coyuntura, lo cual desencadenó momentos de incertidumbre y una sensación de desamparo entre los docentes, alumnos y padres de familia.

Si bien la instrucción oficial fue dar continuidad a las actividades de enseñanza y aprendizaje, no se estableció una estrategia oficial clara, por lo que al igual que Gajardo-Asbún et al. (2020) los docentes entrevistados señalan que actuaron de manera autónoma y en respuesta al vínculo instituido que mantienen con la escuela, asumiendo un liderazgo moral y en correspondencia con el contexto y las herramientas disponibles.

El énfasis de la SEP por el control de la gestión administrativa de los docentes que se tradujo en los múltiples informes, evidencias y reuniones virtuales, no fue consecuente con la organización de los contenidos y actividades a desarrollar, pues se trató de atender a través de la estrategia Aprende en casa, que en reiteradas ocasiones, ha sido señalada como una propuesta que no se ajusta a las condiciones, secuencia y ritmos de aprendizaje cotidiano de los estudiantes (De Ibarrola y Zorrilla, 2020), de ahí que en sus testimonios los docentes destacaron los recursos, conocimientos y habilidades que tuvieron que instrumentar para dar respuesta al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estudios recientes sobre el tema describen el contexto de la educación mexicana y las múltiples problemáticas que han incidido en la escasa eficacia del programa Aprende en Casa que, al igual que nuestros entrevistados, muestran su nulo seguimiento e inoperancia en zonas rurales (MEJOREDU, 2021a, Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020). Sin embargo, un aspecto que carecen estas investigaciones son los testimonios de los actores, información valiosa que ayuda a comprender su cotidianidad, los diferentes roles que cumplen en la escuela, así como los procesos de reflexión y autorreflexión que desarrollaron y, como hemos visto, posibilitaron dar respuesta a los distintos retos educativos y sociales que enfrentaron (Fernández y De la Rosa, 2020).

En la literatura revisada, la práctica de los docentes es el centro de análisis de los avances y desventajas de la educación a distancia, a partir de una mirada externa que permite identificar competencias para la adecuación curricular, el manejo de la tecnología y el acompañamiento virtual que ha beneficiado al aprendizaje de los estudiantes (Baptista, Almazán, & Loeza, 2020). Aspectos que se analizan en este estudio desde una mirada propositiva, que busca describir el proceso de reconfiguración profesional que enfrentan los docentes a nivel intrapsíquico como consecuencia del cambio de sus funciones y espacio de trabajo, en donde hasta el momento existe escasa documentación.

El estudio de las habilidades socioemocionales ha cobrado auge en México, a partir de su incorporación en los planes de estudio y el papel que ha jugado para la atención de estudiantes y padres de familia durante la contingencia, a raíz de las

secuelas emocionales que ha generado el confinamiento y el fallecimiento de profesores y directores (Álvarez, 2020). Un aspecto relevante que se desprende de la sistematización de esta categoría, al igual que los resultados encontrados en otras investigaciones, es que los entrevistados insisten en el diseño de programas y cursos para la orientación emocional de estudiantes y docentes, así como brigadas de atención interdisciplinar en las escuelas que brinden seguimiento a los posibles síntomas postraumáticos de la contingencia sanitaria.

El comportamiento de la pandemia a lo largo de los meses ha sido desigual y combinado en el país, por lo que si bien se requieren de directrices generales a nivel federal -como es el caso de los planes de estudio que no se han dado a conocer, pese al anuncio del regreso a clases presenciales a finales de agosto de 2021, es necesario que se complemente con una coordinación estatal y acciones que permitan la instrumentación de propuestas curriculares que consideren las características y particularidades de los diversos contextos, una evaluación que permita conocer lo logrado por estudiantes y docentes durante la suspensión de las actividades presenciales, así como estudios de carácter cualitativo que recuperen, por una parte, las condiciones de las escuelas, el lugar en donde se desarrollan los acontecimientos, pero también de sus protagonistas, es decir, la posición que tienen los sujetos: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, en relación a sus puntos de vista, valoraciones, aspiraciones, retos, miedos, con la finalidad de configurar una narración acerca de las condiciones en que la enseñanza se desarrolla y adquiere connotaciones específicas.

A nivel internacional, la producción académica del impacto del COVID-19 en la educación ha sido diversa, podemos señalar el énfasis en los aspectos digitales y la equidad de los hogares de los estudiantes (Ferguson, 2021). Las condiciones del contexto y su influencia en las actividades escolares (Lennon, 2020), así como el ensanchamiento de las brechas entre estudiantes de los diferentes sectores sociales (Mendoza y Fernández, 2021). La influencia de las variables socioeconómicas de las familias (Bokayev, Torebekova, Davletbayeva & Zhakypova, 2021), así como de estudiantes y docentes en contextos rurales (Annessi y Acosta, 2021; Ribeiro et al, 2021). Las habilidades digitales de los docentes para enfrentar el nuevo escenario y las acciones de capacitación por emprender (Howard, Tondeur, Siddiq & Scherer, 2020; Cutri, Mena & Whiting, 2020; Nazari & Seyri, 2021). Adecuaciones curriculares, diseño de programas y recursos educativos emergentes por parte de los gobiernos e instituciones educativas (Reimers & Schleicher, 2020; Van der Spoel, Noroozi, Schuurink & Van Ginkel, 2020; Gómez, 2021). El papel de los padres y/o colaboradores en los hogares en las acciones educativas de sus hijos (Anderson, Hughes & Trivedi, 2021; Price, Peersman & Matherne, 2021). Las primeras evaluaciones de experiencias en las actividades a distancia, así como de los aprendizajes en algunas materias (Ley et al, 2021) y, desde luego, la respuesta docente ante la emergencia sanitaria para continuar con la labor educativa, a través de distintos medios y no exclusivamente digitales, como parte de ejemplos innovadores utilizados por los docentes (Carrillo & Flores, 2020; Sepúlveda-Escobar & Morrison, 2020).

Los trabajos muestran un énfasis en lo cuantitativo, sin embargo, es importante promover el estudio de las experiencias que tanto docentes como estudiantes han enfrentado a lo largo de la pandemia y que son referentes indispensables para conocer cómo se desarrolla la buena práctica educativa en esta coyuntura, por ejemplo: las estrategias, recomendaciones y acciones de las que difícilmente queda registro y pocas veces se socializan, de ahí la relevancia de presentar la narrativa de los docentes, sus voces y mostrar las innovaciones cotidianas que llevan a cabo en sus testimonios para dar cuenta de los problemas de la dinámica que enfrentan, los ajustes razonables de los contenidos y las decisiones implementadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y que implica en el corto plazo nuevos desafíos.

Entre las limitantes de este trabajo, podemos destacar la dificultad para conseguir más entrevistas con docentes de diferentes estados del país, lo que ayudaría a tener una visión más amplia de cómo se ha dado continuidad a las actividades escolares en esta coyuntura. Profundizar en el análisis de las buenas prácticas, a partir de variables como condiciones socioeconómicas de diferentes regiones y zonas, la atención que brindaron los docentes a poblaciones marginadas, con discapacidad y de procedencia étnica. Estudios sobre los procesos de autorreflexión y cambio experimentado por los docentes. Incorporar la perspectiva de género en futuros trabajos, así como el análisis longitudinal y transdisciplinar de la enseñanza a distancia.

5. CONCLUSIONES

El análisis secuencial y comparativo de las estrategias y acciones implementadas en la educación a distancia permitió organizar las buenas prácticas docentes en tres grupos: docentes que cuentan con conocimientos o experiencias previas en empleo de plataformas virtuales, apps educativos y la creación de videos en línea, que mantienen la búsqueda constante de medios digitales a su alcance para innovar sus clases a distancia, segundo, profesores que están en proceso de aprendizaje y cuyo uso de la tecnología se suscribe a la comunicación, el envío, la recepción y almacenamiento de las tareas, pero que intentan resarcir estas limitaciones con el acompañamiento sistemático a sus estudiantes, y finalmente, docentes resilientes que compensan el escaso acceso a internet y equipos tecnológicos, a través del diseño de materiales educativos integradores, como folletos y manuales que reparten en puntos estratégicos de la comunidad y/o a través de visitas domiciliarias.

En gran parte de los casos analizados, la educación a la distancia se desarrolló de manera asincrónica debido a que la mayoría de los estudiantes no lograron conectarse a internet en tiempo real, por lo que las actividades escolares se planearon a detalle, dosificando su duración y entrega con un lenguaje accesible y el apoyo de los padres de familia, quienes fungieron como monitores del proceso de enseñanza aprendizaje. Buena parte de los contenidos y las tareas se apoyaron del libro de texto gratuito y de actividades complementarias para incluir a estudiantes con discapacidad y/o hablantes de lenguas indígenas.

Si bien los entrevistados provienen de diferentes contextos educativos, la creatividad, la solidaridad y la empatía son cualidades que resaltan en gran parte de las medidas que desarrollaron para continuar con su práctica docente, en donde el trabajo en equipo contribuyó de manera positiva en el diseño de novedosas estrategias didácticas de corte interdisciplinar para la intervención educativa y el soporte socioemocional de estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo, así como la conformación de redes de aprendizaje colaborativo para su incursión en la tecnología educativa.

En el plano profesional, se advierte una débil preparación para el empleo de recursos tecnológicos en la educación a distancia y el diseño instruccional de sus clases; así como el escaso apoyo de las autoridades ante la falta de un programa educativo diversificado que se acerque a las condiciones socioeconómicas y culturales de sus estudiantes. Situación que los ha motivado a conformar estrategias de comunicación y materiales educativos alternos al discurso oficial, con actividades que se han restringido al reforzamiento de aprendizajes ya adquiridos, principalmente en los niveles de preescolar y primaria, en donde existe una menor autonomía y el asesoramiento individualizado a través de WhatsApp fue insuficiente.

A nivel personal, los entrevistados consideran que en algunos casos el estrés se ha intensificado a medida que el confinamiento se prolongó, la entrega de evidencias del trabajo en línea se burocratizó y las clases asincrónicas ampliaron su jornada laboral. Por otra parte, la crianza de los hijos y la convivencia familiar han generado una sobrecarga de actividades, con mayor frecuencia en el género femenino como consecuencia de la prevalencia de las funciones asimétricas en el hogar, que ha influido de manera significativa en el desgaste emocional de algunas docentes.

Se sugiere llevar a cabo estudios de carácter cualitativo, que, a través de un enfoque de educación comparada, a nivel local, nacional, regional e internacional, aporten datos para comprender las modificaciones y adecuaciones realizadas por los docentes en su cotidianidad, de igual manera, identificar las implicaciones y cambios que plantean las políticas públicas y programas de diferentes gobiernos sobre la práctica docente ante el regreso a clases.

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expresamos el agradecimiento a los docentes programa de educación, de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurrir en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Antonio Gómez-Nashiki; Karin Quijada-Lovatón



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Antonio Gómez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Karin Quijada: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque igualitario, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163>
- Anderson, D. (2015). The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers. *Research in Science Education*, (45) 395-423. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>
- Anderson, J.R., Hughes, J.L., & Trivedi, M.H. (2021). School Personnel and Parents' Concerns Related to COVID-19 Pandemic's Impact Related to Schools. *School Psychology Review*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1862626>
- Annessi, G. J. y Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Armijo, M. (2004, del 2 al 5 de noviembre). Buenas prácticas de gestión pública en América Latina. *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Madrid, España.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (O. Barberá, Trad., 2ª ed.). Universidad de València. (Trabajo original publicado en 2004).
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad* (O. Barberá, Trad.). Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Baptista, P., Almazán, A. y Loeza, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(Especial), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (P. Manzano, Trad., 2ª ed.). Narcea. (Trabajo original publicado en 1999).
- Blake, O., Glaser, M., Bertolini, L., & Brömmelstroet, M. (2020). How policies become best practices: a case study of best practice making in an EU knowledge sharing project. *European Planning Studies*, 29 (7), 1251-1271. <https://doi.org/10.1080/09654313.2020.1840523>
- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: Estimating parents' satisfaction of educational quality during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1865192>
- Camilloni, A. (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Paidós.
- Carter, T. (1990). *Teacher's knowledge and learning to teach*. Macmillan.

- Carrillo, C., & Flores, M.A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Ceballos, F. I. (2016). *La implementación de "micompu.mx" en Colima. Cómo las escuelas cambian a las reformas*. [Tesis de maestría, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima].
- Charmaz, K. (2017). Special Invited Paper: Continuities, Contradictions, and Critical Inquiry in Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 16: 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406917719350>
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Chen, L. C., Akin, S., & Goodwin, L. (2019). Teacher candidates' intentions to teach: implications for recruiting and retaining teachers in urban schools. *Journal of Education for Teaching*, 45, 525-539, <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674562>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (C. Gilman, Trad., 3era. Ed.). Aiqué. (Trabajo original publicado en 1991).
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la universidad de Vigo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*, 15(2), 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (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
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Educación Básica. Cuadernos de Investigación Educativa*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/experiencias-de-las-comunidades-educativas-durante-la-contingencia-sanitaria-por-covid-19-eb>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021b). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/comunidades-escolares-al-inicio-del-confinamiento-por-sars-cov-2-voces-y-perspectivas-de-los-actores?idiom=es>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Cukier, J. (2000). Didactogenia. *Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, (11), <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/100063>
- Cutri, R.M., Mena, J., & Whiting, E.F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- De Ibarrola, M. y Zorrilla, M. (2020). La debacle educativa. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-debacle-educativa/>
- Díaz, M. C., Borges, A., Valadez, M. D. y Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913-922. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*. Croom Helm.



- Ferguson, L. (2021). Vulnerable children's right to education, school exclusion, and pandemic law-making. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1913351>
- Fernández, L. M. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós.
- Fernández, M.A. y De la Rosa, R. (2020). Ante la precaria inclusión digital ¿Aprender en casa? *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/ante-la-precaria-inclusion-digital-aprender-en-casa/>
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., Salas, G. y Alaluf, L. (2020). El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 51-54. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.14>
- Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- Gómez-Nashiki, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1017-1053. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/590>
- Gutiérrez, M. I., Villarreal, M.A. y Espinosa, M. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Análisis de las mejores prácticas docentes (didactoegeia): el caso de una universidad privada de la Ciudad de México. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0833.pdf>
- Guzmán, J. C. (2018). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2020). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 137-154. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1839543>
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ma. ed.). Colección biblioteca del aula. Número 119, Graó.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas* (G. Sosa, Trad., 6ta. ed.). Morata. (Trabajo original publicado en 1991).
- Jarrar, J., & M. Zairi (2000). Best Practice Transfer for Future Competitiveness: A Study of Best Practices. *Total Quality Management*, 11(4-6), 734-740. <https://doi.org/10.1080/09544120050008147>
- Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal: Construcciones de grupo* (H. Acevedo, Trad.). Gedisa.
- Lennon, M. (2020, 15 de junio). How the Covid-19 Crisis Has Affected the Children's Right to an Education. *Children's Commissioner, News and Blogs*. <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/2020/06/15/how-the-covid-19-crisis-has-affected-childrens-right-to-an-education>
- Ley, T., Tammets, K., Sarmiento-Márquez, E.M., Leoste, J., Hallik, M., & Poom-Valickis, K. (2021). Adopting technology in schools: modelling, measuring and supporting knowledge appropriation. *European Journal of Teacher Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1937113>
- Marieke, V. D., & Helms-Lorenz, M. (2019). Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), pp. 231-254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1592203>

- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>
- Melgar, M.F. y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación educativa*, 74(17), pp.17-38. <https://www.ipn.mx/innovacion/abstracts/ie-74/ie-74-a1.html>
- Mendoza, C. J., y Fernández, A. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Sage.
- Min, M., Akerson, V., & Aydeniz, F. (2019). Exploring Preservice Teachers' Beliefs about Effective Science Teaching through Their Collaborative Oral Reflections. *Journal of Science Teacher Education*, 31(3), 245-263. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1690818>.
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) (2018). *Guía para sistematizar buenas prácticas*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6010>
- Moreno, T. (2020, 07 de mayo), Televisa transmitirá Aprende en casa de la SEP a partir de este 8 de mayo, *El Universal*, Sección Nación. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/televisa-transmitira-aprende-en-casa-de-la-sep-partir-de-este-8-de-mayo>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Nazari, M., & Seyri, H. (2021). Covidentity: examining transitions in teacher identity construction from personal to online clase. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1920921>
- Ornelas, C. (Coordinador) (2005). *Buenas prácticas en educación básica en América Latina. Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Tomo I*. Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Owens, T. (2015), Practising what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 76-92. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (M.A. Ruocco, Trad.). Colihue.
- Pla i Molins, M. (1997). *Currículo y educación. Campo semántico de la didáctica. Colección UB 15*. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Plá, S., Buenfil, R., Zabalgoitia, M., Gallardo, A., Constante, A., De la Cruz, G., González, E. y Orozco, B. (2020). La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60181>
- Prats, J. y Reventós, F. (Coordinadores) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Fundación la Caixa.
- Price, D.P., Peersman, J., & Matherne, S. (2021). It's Not Homeschool, It's School at Home: Parents' Experiences as Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Educational Media International*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930486>

- Quijada, K. (2019). Profesores excelentes de la Universidad Nacional Autónoma de México: aciertos y desafíos. *Revista EDETANIA de la Universidad Católica de Valencia*, (55), 79-96, <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/359/449>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD Publicaciones. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Ribeiro, L. P., Alves Leal, A. Á., Oliveira, L. y Sanches, R.S. (2021). Educación, pueblos rurales y pandemia de la COVID-19: reflexiones a partir de un proyecto de extensión de una universidad pública brasileña. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 79-96. <https://doi.org/10.35362/rie8614259>
- Rodríguez, D.J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(32), 29-48. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020), *Boletín no. 114. Avanza Aprende en Casa de SEP con el estudio de todos los niños en sus Libros de Texto Gratuitos*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-114> (Consulta: 04 de mayo de 2020).
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan* (J. Bayo, Trad.) Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Sepúlveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Shulman, L. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*. No. 99. <https://www.cepchile.cl/cep/estudios-publicos/n-91-a-la-120/estudios-publicos-n-99-2005/el-saber-y-entender-de-la-profesion-docente>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Boletín no. 114. Avanza Aprende en Casa de SEP con el estudio de todos los niños en sus Libros de Texto Gratuitos*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-114>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Trabajo original Publicado en 1998).
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & Van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Wickman, A. (2021), Best Practices in Engagement and Research to Practice. *Journal of Agromedicine*, 26 (1), 73-74. <https://doi.org/10.1080/1059924X.2021.1849514>
- Wilson, S.M., Shulman, L.S., & Richert, A.E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Coord.), *Exploring Teacher Thinking*. Cassell. (pp. 104-124).
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 8(9), 4-45. <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>
- Zizec, S. (2014). *Acontecimiento* (R. Vicedo, Trad.). Editorial Sexto Piso.