

# Habilidades pedagógicas para el desempeño docente virtual y presencial

## Pedagogical skills for virtual and face-to-face teaching performance

 Esteban de Jesús Cruz Gama;  María Minerva Nava Amaya  
ejcruzgama@gmail.com; minerva.nava@insp.mx  
Universidad Rosario Castellanos; Escuela de Salud Pública de México



### Artículo de reflexión derivado de investigación

Recibido: 2023/05/16 - Aprobado: 2023/12/16

eISSN: 2145-8537

<https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024001>

**Resumen:** La pandemia ocasionada por el COVID-19 desafió a los sistemas educativos en el mundo. Para garantizar la continuidad educativa, se transitó de la educación presencial a la educación remota. La Escuela de Salud Pública de México no fue ajena a esta dinámica, se tuvo que rediseñar la práctica docente para enmarcarla en un contexto de enseñanza no presencial. Se realizó un diagnóstico con la finalidad de identificar necesidades de formación y actualización docente. Los resultados demostraron carencias en el uso y manejo de herramientas tecnológicas, estrategias de enseñanza, planeación didáctica y evaluación del aprendizaje. Por ello, se implementó una estrategia de formación docente bajo un diseño de investigación-acción. Durante el proceso, las y los docentes fortalecieron sus habilidades sobre el uso de herramientas tecnológicas, ampliaron sus conocimientos en pedagogía, mejoraron sus habilidades para enseñar y motivar a los estudiantes, además de trabajar colaborativamente con otros docentes. Los resultados demuestran la necesidad de continuar con una estrategia de formación continua y articulada que propicie espacios de reflexión sobre lo que se sabe y se hace en la práctica con el propósito de mejorar gradualmente el desempeño docente.

**Palabras clave:** práctica pedagógica; formación continua; investigación acción.

**Abstract:** The COVID-19 pandemic posed a challenge to education systems around the world. To ensure continued instruction, there was a shift from face-to-face education to remote education. The School of Public Health of Mexico was no exception. Teaching had to be redesigned to fit the new context of non-face-to-face education. A diagnosis was carried out to identify professor training and continuing education needs in order to meet the challenge. The results revealed deficiencies in the use and management of technological tools, teaching strategies, didactic planning and learning assessment. Therefore, a faculty training strategy was implemented under an in-action research design. During the process, professors strengthened their skills in the use of technological tools, expanded their pedagogical knowledge, improved their teaching and motivational skills, and worked collaboratively with other professors. Finally, the experience of this research shows us the need to pursue a continuous and articulated training strategy that allows for dialogue and reflection on what is known and what is practiced to gradually improve teaching performance.

**Keywords:** teaching practice; further training; action research.

**Sobre el artículo:** el presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos para la obtención del grado.

**Forma de referenciar APA:** Cruz-Gama, E. J. & Nava-Amaya, M. M. (2024). Habilidades pedagógicas para el desempeño docente virtual y presencial. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 1-8. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024001>

## 1. Introducción

A finales del año 2019 se difundió la información sobre un virus surgido en la comunidad de Wuhan, en China. La propagación de este virus, identificado socialmente como coronavirus COVID-19, se extendió rápidamente a nivel mundial con un alto nivel de gravedad. Debido su celeridad y presencia en 114 países, en marzo del 2020, la Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS] (2020) la declaró pandemia, y el virus fue renombrado como SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19. Se adoptaron medidas para frenar los contagios y salvaguardar la vida de las personas; se frenaron actividades económicas y sociales por un periodo de dos semanas, tiempo que fue extendiéndose a otros ámbitos debido al gran número de contagios.

En ese mismo periodo, la OMS y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) recomendaron el cierre parcial o total de escuelas para proteger a la población escolar por el alto nivel de contagio del virus. El confinamiento social tuvo un impacto directo en la educación mundial y afectó a 1.370 millones de estudiantes de 138 países del mundo y a 60,2 millones de docentes que no pudieron trabajar en aula (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). La población de docentes y estudiantes de América Latina y el Caribe que fue afectada por el cierre temporal de las instituciones de educación superior representó el 98 % de la región (UNESCO / Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020).

La suspensión de las actividades educativas obligó a docentes y estudiantes a transitar de la educación presencial a la educación en línea para adoptar nuevas medidas de comunicación e interacción, de acuerdo con las posibilidades de cada centro educativo. Las instituciones de educación superior desde el inicio de la crisis sanitaria conformaron estrategias para dar continuidad a sus programas, se adaptaron las clases de acuerdo con los recursos de cada institución; mientras algunas utilizaban plataformas de transmisión directa, otras virtualizaron sus cursos (UNESCO/ IESALC, 2020).

Sin estar ajena a esta dinámica, la Escuela de Salud Pública de México (ESPM), institución de educación superior ubicada en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, tuvo que trasladar sus clases presenciales a las clases en línea, y ello representó una experiencia nueva para la mayoría de sus docentes y estudiantes. Con el confinamiento y ante la realidad de una enseñanza remota, la escuela se planteó el desafío de continuar la formación de sus estudiantes a través de recursos tecnológicos existentes y con la disponibilidad de los docentes para incorporarse rápidamente a una alternativa tecnológica. Por lo tanto, se implementó una estrategia de formación docente bajo un diseño de investigación-acción, con el objetivo de desarrollar habilidades pedagógicas para generar ambientes favorables de aprendizaje en una modalidad virtual y presencial, mediante el uso de metodologías didácticas activas.

## 2. Metodología

Para consolidar la estrategia de formación docente se empleó la metodología de investigación cualitativa, con el fin de tener una mejor perspectiva de los participantes, comprender sus experiencias y opiniones en relación con las necesidades identificadas (Hernández *et al.*, 2010). Asimismo, se utilizó el diseño de investigación-acción a fin de involucrar a los docentes en la detección de necesidades de capacitación, resolver los problemas originados por el rediseño de la práctica docente, mejorar las prácticas pedagógicas que requerían transformación (Álvarez-Gayou, 2003; Sandín, 2003) y con ello obtener información que guiara la toma de decisiones y procesos en la actividad docente dentro de la escuela. La estrategia se integró por cuatro etapas: 1)

diagnóstico para detectar el problema; II) elaboración de un plan de actuación; III) implementación y evaluación del plan, y IV) retroalimentación e interpretación de resultados.

### **Fase I. Diagnóstico para detectar el problema**

En el mes de abril del 2020, la ESPM realizó un diagnóstico con la finalidad de identificar las necesidades de formación pedagógica de los docentes participantes en los programas de posgrado y reconocer sus experiencias en las clases en línea. Aunque la escuela se encontraba preparada para hacer frente a esta transición virtual con plataformas virtuales previamente utilizadas durante los ciclos académicos regulares, no toda la planta docente tenía experiencia o había realizado cursos de formación continua en el uso de plataformas tecnológicas. Es decir, los docentes no estaban preparados para afrontar este desafío.

En esta fase, se aplicó un cuestionario de 36 preguntas en modalidad electrónica utilizando la herramienta SurveyMonkey. Se recopiló la opinión de 90 docentes de tiempo completo de la ESPM, quienes imparten clase en los diferentes programas de especialidad, maestría y doctorado. Las necesidades y problemáticas docentes se identificaron y agruparon en cuatro categorías principales: I) herramientas tecnológicas; II) estrategias didácticas; III) metodologías de enseñanza; IV) planeación didáctica; V) evaluación del aprendizaje.

### **3. Resultados**

Los resultados del diagnóstico permitieron identificar que la mayoría de los docentes tenía la necesidad de reconocer y sacar mejor provecho de las plataformas educativas utilizadas en la escuela para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de aprender a usar herramientas tecnológicas que les permitieran diseñar ambientes de aprendizaje más dinámicos y atractivos.

Por lo que se refiere a las estrategias de enseñanza, el diagnóstico reveló la importancia de emplear mejores estrategias que les permitiera a los docentes mantener la atención y motivación de los estudiantes, y así facilitar el aprendizaje individual o en grupos amplios. Al mismo tiempo, se manifestó una falta de dominio en metodologías de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas, proyectos y los estudios de caso, prácticas que sustentan el modelo pedagógico de la escuela, pero que no se habían consolidado en las planeaciones didácticas de los docentes, tal como se identificó en un ejercicio de revisión de unidades didácticas realizadas en los diferentes programas académicos.

En esta revisión, se empleó una matriz de análisis de contenido para analizar las planeaciones que realizaban los docentes en las unidades didácticas correspondientes a los programas de posgrado. Esta técnica se concibió como un procedimiento de interpretación de productos comunicativos previamente registrados (Giroux y Tremblay, 2008). Los resultados revelaron que no todas las planeaciones contaban con una serie de actividades que tuvieran un orden entre sí, que lograran crear situaciones didácticas para el desarrollo del aprendizaje significativo y, por tanto, el desarrollo de competencias en los estudiantes.

### **Fase II. Elaboración de un plan de actuación**

Una vez que se obtuvieron los resultados del diagnóstico, se estableció un plan a corto y mediano plazo constituido por las siguientes acciones: I) creación de un repositorio de materiales y recursos de apoyo para docentes, II) ejecución de una diplomado de formación docente, III) creación de un esquema de monitoreo y evaluación.

### **Fase III. Implementación del plan**

En esta fase se realizaron las siguientes acciones:

#### **1) Creación de un repositorio de materiales y recursos de apoyo para docentes.**

Se puso a disposición de la comunidad docente una serie de materiales producidos por la escuela y por otras instituciones educativas que compartían las mismas preocupaciones educativas. El repositorio se integró de recursos y materiales seleccionados para atender lo más inmediato en el proceso de transición de lo presencial a lo virtual: prácticas docentes, consejos e instrumentos de evaluación, textos breves sobre la asesoría en línea durante el semestre, sistematización de evidencias de lo aprendido, entre otros.

#### **2) Ejecución de un diplomado de formación docente.**

Con base a los resultados del diagnóstico, se diseñó el Diplomado sobre Habilidades Pedagógicas en las Prácticas de Desempeño Docente Virtuales y Presenciales, en el cual participaron 51 docentes de los diferentes programas de posgrado en la escuela. El objetivo de este diplomado estuvo orientado a desarrollar habilidades pedagógicas para generar ambientes favorables de aprendizaje, diseñar y operar planeaciones didácticas centradas en el desarrollo de competencias a través de metodologías activas, hacer uso de la evaluación formativa y sistematizar prácticas de desempeño docente virtuales y presenciales.

El sustento teórico del diplomado fue el constructivismo centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes y el profesor como guía o facilitador de situaciones educativas retadoras y significativas (INSP, 2017). El diplomado se constituyó por 4 módulos en modalidad virtual de 30 horas cada uno, distribuidos en 3 semanas bajo la siguiente temática: 1. Educación virtual y ambientes de aprendizaje; 2. Planeación didáctica; 3. Pensamiento, evaluación formativa de competencias y habilidades de aprendizaje; 4. Sistematización de la práctica. El promedio de dedicación fue de 10 horas a la semana para el estudio de los contenidos y la elaboración de las actividades, donde los docentes accedieron desde cualquier lugar con acceso a Internet.

#### **3) Creación de un esquema de monitoreo y evaluación.**

Posterior al diplomado, se puso en marcha un esquema de seguimiento y monitoreo de la actividad docente para asesorar la práctica docente en línea y presencial. Este esquema de monitoreo y seguimiento tuvo fines formativos en los docentes. La comunidad docente participa en asesorías coordinadas por el Centro de Didáctica de la ESPM para impulsar nuevas y renovadas prácticas pedagógicas en el aula y que incorporen en forma productiva las herramientas tecnológicas.

### **Fase IV. Interpretación y retroalimentación de resultados**

Con el fin de evaluar la estrategia de formación docente, y en específico del diplomado sobre habilidades pedagógicas, se utilizó la entrevista semiestructurada, que permitió obtener información de los participantes de una forma más acertada y más completa (Giroux y Tremblay, 2008). La entrevista se conformó por una guía de preguntas abiertas para tener una retroalimentación de los conocimientos y habilidades adquiridas por los docentes en cada módulo del diplomado, además de poder realizar ajustes basados en las opiniones recolectadas. Se diseñó una guía de entrevista conformada por 10 preguntas de opinión, de conocimientos relacionados con cada módulo y de expresión de sentimientos. Se eligió una muestra por conveniencia de 5 docentes que participaron en el programa formativo. En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los participantes.

El análisis de datos se realizó utilizando el *software* MAXQDA, versión 2020, el cual facilitó el proceso de codificación y categorización de los datos textuales. Se realizaron anotaciones respecto a ideas, conceptos y significados para identificar unidades de análisis, categorizarlas y asignar códigos a estas categorías. En la tabla I se presentan las categorías y subcategorías identificadas.

**Tabla I**  
Categorías

Categoría	Subcategorías	Definición
1. Contenidos temáticos	a) Opiniones generales sobre el contenido b) Importancia sobre la práctica docente	Opinión sobre los contenidos presentados en los módulos de aprendizaje y su importancia en la práctica docente.
2. Metodología de enseñanza	a) Facilitadores b) Barreras	Percepción de la metodología constructivista empleada para facilitar u obstaculizar el aprendizaje.
3. Resultados de aprendizaje		Finalidades educativas en términos de lo que los participantes fueron capaces de aprender para su práctica.
4. Acompañamiento pedagógico		Desempeño del tutor en el acompañamiento de los participantes durante el proceso formativo.

Fuente. Elaboración propia

### **Análisis de resultados obtenidos de las entrevistas**

En cuanto a los contenidos temáticos, la mayoría de los docentes mencionaron que en cada módulo existían temas actuales y relevantes para su práctica docente. De acuerdo con su opinión, identificaron las bases sobre la enseñanza para desarrollar mejores prácticas en el aula en modalidad virtual o presencial; además de fortalecer el uso y aplicación de estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en proyectos o los estudios de caso. Asimismo, señalaron haber adquirido competencias respecto al diseño de actividades de aprendizaje para la modalidad virtual, además de reconocer la práctica reflexiva sobre el ejercicio docente, así como el uso de la metacognición y la transdisciplina como una forma de organizar el conocimiento. Con ello, se reconoció que las actitudes positivas de los docentes repercutieron directamente en las aulas con mejores prácticas pedagógicas (Padilla, 2018). “En lo personal, adquirí muchos conocimientos nuevos que aplicaré en la práctica docente, pero en la modalidad virtual” (EProf I, 32:32).

Respecto a los contenidos temáticos de cada módulo, los docentes realizaron recomendaciones para mejorarlos. Estas observaciones estuvieron relacionadas con el tiempo asignado para la revisión de los temas y recursos, la evaluación de tareas en pares, la calidad del audio y el tiempo de duración de los videos. Se tomaron en cuenta las observaciones; se ajustaron los contenidos y actividades propuestas. Aunque se identificaron videos acordes con los temas y nivel educativo, el equipo de investigación consideró que estos necesitan elaborarse y adaptarse de acuerdo a las características y necesidades de la escuela y de los docentes participantes.

“Los temas revisados me parecieron muy interesantes, pero invertía mucho tiempo para realizar las actividades” (EProf5, 8-11).

“Se debe considerar la duración en tiempo de los videos que se utilizan para la explicación de los temas” (EProf2, 11:11).

Respecto a la metodología didáctica empleada, la mayoría de los docentes coincidió en que, durante el periodo formativo, esta les facilitó el aprendizaje, además, señalaron que las actividades de evaluación como las rutas de desempeño fueron claras para concretar el logro de sus aprendizajes. Algunos docentes señalaron que la metodología constructiva empleada en los módulos de aprendizaje la replicarían para sus clases en línea. Al respecto, Díaz *et al.* (2020) señalan que el aprendizaje en el contexto de la pandemia forzó a los docentes a desarrollar estrategias didácticas con enfoques constructivistas en un proceso de aprender y desaprender. En cuanto a las recomendaciones, algunos de los docentes expresaron su inquietud por la dinámica de los foros, ya que repentinamente se volvió importuna por la cantidad de comentarios realizados por los compañeros de grupo.

En los resultados de aprendizaje, la mayoría de los participantes coincidió en que los temas fueron de interés para su formación, reconocieron que la interacción durante los módulos les permitió comprender los temas y aprovechar la experiencia de todos los participantes en cada grupo, aunque deberían generarse mayores actividades para fortalecerla. Como señalan Harasim *et al.* (2000), se deben crear comunidades de aprendizaje entre docentes, donde puedan compartir experiencias y estrategias para construir el conocimiento de forma colaborativa y así mejorar su trabajo. Asimismo, los docentes manifestaron su agrado por los materiales de lectura, ejercicios y videos contenidos en los módulos de aprendizaje, los cuales fueron de utilidad para llevarlos a la práctica; reconocen la necesidad de seguirse formando para adaptarse a las circunstancias cambiantes.

Una recomendación específica destacada por algunos docentes fue la de trabajar detalladamente sobre los programas de las unidades didácticas y generar espacios colaborativos para retroalimentar la práctica docente entre pares. De acuerdo con Díaz *et al.* (2020), es imperativo facilitar la capacitación y orientación colaborativa de los docentes proporcionándoles las herramientas para la nueva realidad y contexto. Al mismo tiempo, los docentes solicitaron material complementario para implementar las metodologías de estudio de caso y proyectos, así como la de compartir sus experiencias de aplicación.

“Me parece que si trabajamos sobre las unidades didácticas que usamos y generar este espacio como un lugar para hacer reforzamientos entre docentes sería algo fenomenal” (EProf3, 24:24).

“Quizá, para el estudio de caso, se necesitaría un poco más de tiempo para poder desarrollar y conocer más experiencias en el INSP” (EProf1, 19:19).

En cuanto al desempeño de los tutores, las opiniones de los docentes en su mayoría fueron favorables relacionadas con el buen acompañamiento y retroalimentación que recibieron de ellos. Entre las fortalezas, resalta el interés y la atención que tuvieron los tutores para motivar a los docentes en su proceso formativo, orientar, guiar las actividades y ofrecer la oportuna retroalimentación. Por ello, Gros y Silva (2005) señalan que el rol del tutor juega un papel muy importante ya que induce a los estudiantes a apropiarse del conocimiento de forma constructiva y los acompaña en todo momento de su proceso formativo. Entre las sugerencias de mejora resaltó la necesidad de tener al menos una sesión sincrónica con los respectivos tutores con el fin de aclarar dudas, aportar información o compartir sus experiencias en el diplomado. “La retroalimentación fue muy buena, sin duda se observa un gran dominio de los temas y gran calidez para responder de manera respetuosa y atinada” (EProf2, 32,32).

## 4. Conclusiones

La experiencia de investigación-acción en el marco de una estrategia de formación docente durante la pandemia permitió observar que los docentes cambiaron su percepción frente al desarrollo de competencias pedagógicas y el uso de tecnología. Las evidencias demuestran que los docentes identificaron las bases sobre la enseñanza para desarrollar mejores prácticas en ambientes de aprendizaje virtual o presencial. No obstante, el proceso de formación y actualización docente no se limita a realizar un número de acciones en un momento determinado; se requiere continuar con una oferta continua para mejorar las prácticas, entendiendo que, para lograr esto, se requieren cambios previos en las ideas, creencias y actitudes que tienen los docentes sobre la enseñanza (Cruz y Gil, 2017).

El cambio más complejo, aunque se perciba como simple, es modificar las formas de pensar del docente sobre la realidad educativa, porque justamente esas formas de pensar modelan el actuar de una comunidad educativa y definen los tipos de interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Dewey (1910) la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente, por ello, en los procesos formativos que experimentan los docentes es necesario que su propia práctica en aula o asesoría se convierta en un objeto de estudio o en una herramienta pedagógica para reflexionar y aprender de ella.

Las opiniones de los profesores dan cuenta de que se requiere, además, promover espacios para la reflexión entre docentes, con la finalidad de compartir experiencias y transformar las prácticas. Estos resultados son consistentes con lo reportado en otras experiencias similares, las cuales fortalecen las capacidades y actitudes respecto al desempeño y exploración de problemas en el aula (Rodríguez y Hernández, 2018; Dumrauf y Cordero, 2020). En este sentido, la escuela necesita impulsar una política de actualización permanente para los docentes. De la misma forma, en los resultados se identificó una relación entre la formación docente, la actitud y reflexión positiva de los profesores para fortalecer y enriquecer su práctica. De acuerdo con Padilla (2018) la actitud del docente desempeña un papel importante para modificar las prácticas cotidianas en el aula.

El compromiso en la formación docente es generar las condiciones necesarias para dar un buen acompañamiento, pero, sin duda, son los docentes los protagonistas de su propio proceso para aprender, para innovar y poner en juego su pensamiento creativo y científico durante el desarrollo de sus prácticas y proyectos educativos. La pedagogía como un área del saber social, requiere visibilizar a las y los docentes, desde la diversidad e intercambio de saberes. Un necesario desafío de la investigación educativa es aproximarse al docente como un sujeto diverso, cuya naturaleza del saber y aprendizajes representan un amplio abanico de posibilidades, que no puede quedar reducido a una figura homogénea o estandarizada como la que permaneció en los esquemas tradicionales de formación docente.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Cruz, E. J., Gil, M. E. (2017). Los métodos pedagógicos y las estrategias de enseñanza en un posgrado de salud pública: un desafío para el desarrollo de competencias. *Revista Impulsa de Universidad La Salle Cuernavaca*, 5(14), 33-44. <https://www.lasallecuernavaca.edu.mx/wp/revista-impulsa-14/>
- Dewey, J. (1910). *Cómo pensamos*. Lexington, Mass. DC Heath. <https://www.eisel.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/9-Dewey-Como-pensamos.pdf>

- Díaz, J. A., Sánchez, M. J., Aguilera, M. E., Loyola, K. E., Ramírez, J. A., Reynosa, E. (2020). Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 84-89. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/263>
- Dumrauf, A., Cordero, S. (2020). Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(1), 1-15 [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2020.v17.il.1602](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.il.1602)
- Giroux, S., Tremblay, G. (2008). *Metodología de las ciencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Gros, B., Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3612831>
- Harasim, L., Hiltz, S. T., Turoff, M., Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª edición). Mc Graw-Hill.
- INSP. (2017). *Cuadernos de la Secretaría Académica. Modelo pedagógico del INSP*. Instituto Nacional de Salud Pública.
- OPS/OMS. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura*. 10(1), 1-22 <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1107>
- Rodríguez, J., Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541 <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.
- UNESCO. (2020). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje* <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>
- UNESCO/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>