

Artículo de reflexión

Experiencias de docentes durante el confinamiento. Enseñanza remota de emergencia en secundaria

Teachers' experiences during confinement.
Remote emergency teaching in secondary schools

PERSPECTIVAS

 **Claudia Ibete Domínguez Galván**
Universidad Rosario Castellanos (URC), México
e9fis0111g@aefcm.gob.mx

 **Gabriel Alejandro Álvarez Hernández**
Universidad Rosario Castellanos (URC), México
gabriel.alvarez@rcastellanos.cdmx.gob.mx

Revista Perspectivas

vol. 9, núm. 24, p. 211 - 227, 2024
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
ISSN: 2145-6321
ISSN-E: 2619-1687
Periodicidad: Frecuencia continua
perspectivas@uniminuto.edu

Recepción: 13 febrero 2024
Aprobación: 17 junio 2024
Publicación: 23 agosto 2024

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.9.24.2024.211-233>

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384708013/>

Resumen: Los cambios, problemas, carencias y retos a los que docentes del mundo se expusieron al momento en que se declaró la pandemia por Covid-19 fueron múltiples. El cierre de las escuelas obligó a una transición abrupta de la modalidad presencial a una basada en recursos tecnológicos y digitales, lo que resultó en prácticas de enseñanza desarrolladas en condiciones tecnológicas y epistémicas desiguales. En este contexto, se realizó una investigación con el objetivo de describir y analizar las prácticas docentes durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Utilizando un enfoque metodológico fenomenológico hermenéutico, se buscó identificar elementos pedagógicos y didácticos de referencia que sirvan como base para la toma de decisiones ante posibles escenarios de confinamiento futuro. Los hallazgos se exponen en el presente manuscrito.

La recolección de datos se llevó a cabo en junio de 2023 mediante un formulario y entrevistas. Este estudio reveló las complicaciones que los docentes enfrentaron durante ese periodo, como la falta de comunicación con sus alumnos, la ausencia de orientación para hacer ajustes curriculares y la aplicación de un tipo de didáctica que respondiera a aquellas condiciones de enseñanza. Se destacó la importancia de que los docentes reciban orientación por parte de las autoridades educativas, así como, la capacitación para poder enseñar en escenarios de emergencia.

Palabras clave: docentes de secundaria, experiencias de enseñanza, confinamiento, Enseñanza Remota de Emergencia.

Abstract: The changes, problems, shortcomings and challenges to which teachers around the world were exposed when the COVID-19 pandemic was declared were multiple, the closure of schools forced the change from face-to-face modality to another that attempted to function with attendance of mediating resources of a technological and digital type, which caused teaching practices to be carried out in unequal technological and epistemic conditions, for which an investigation was carried out with the objective of describing and analyzing teaching practices during Emergency Remote Teaching (ERE), based on a hermeneutic phenomenological methodological approach, to identify reference pedagogical and didactic elements that serve as a basis for decision-making in the face of possible future confinement scenarios. It is in the present manuscript that the findings are presented.

The data was obtained through a form and interviews applied during the month of June 2023. With this study it was possible to know the complications that the teachers faced during that time, such as the lack of communication with their students, the of guidance to make curricular adjustments and the application of a type of didactics that responded to those teaching conditions. The importance of teachers having the guidance of educational authorities, as well as training to be able to teach in emergency scenarios, was observed.

Keywords: Teachers secondary school, teaching experiences, confinement, Emergency Remote Teaching.

Introducción

El confinamiento declarado a causa de la pandemia por Covid-19 en 2020 impuso un cambio de modalidad de enseñanza a los centros escolares que funcionaban de manera presencial, esto como una de las medidas de prevención que contribuían a evitar la propagación de contagios entre la población.

La modalidad de enseñanza que surgió durante el confinamiento social fue reconocida y nombrada por el Gobierno mexicano y el Sistema Educativo Nacional (SEN) como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Esta modalidad, descrita como un cambio temporal de la entrega de instrucción hacia un formato alternativo debido a circunstancias de crisis, tenía como objetivo proporcionar acceso temporal a la instrucción de una manera rápida y fácil de implementar durante una emergencia, sin pretender recrear un ecosistema educativo robusto (Hodges *et al.*, 2020). Sin embargo, en la práctica fue definida como educación en línea o a distancia, lo que trajo como consecuencia que los docentes, sin la debida capacitación, enfrentaran las problemáticas relacionadas con la enseñanza en emergencias, la asistencia a los estudiantes, las adaptaciones curriculares y las nuevas formas de hacer didáctica para el logro de los aprendizajes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2020).

Antes de citar la importancia del presente artículo, se estima pertinente contextualizar aquel momento desde las siguientes aristas. Primero, las condiciones de desigualdad que imperaban en la nación, como la tenencia de recursos tecnológicos (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [Inegi], 2022), la ausencia de habilidades digitales base de los docentes (Estrada y Lombardi, 2020) y los alumnos, desconocimiento de la metodología de la enseñanza para ambientes educativos a distancia o en línea, así como, espacios inadecuados para el mismo fin (Alarid *et al.*, 2020; e Inegi, 2020). Estas condiciones se identificaron ante la pretensión de continuar funcionando con la asistencia de recursos mediadores de tipo tecnológico y digital.

En segundo lugar, en el nivel secundaria, que es el foco de este estudio, se implementaron las directrices dictadas por Esteban Moctezuma, secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), orientadas a dar continuidad y finalizar el ciclo escolar 2020-2021 “a distancia”, sin especificar una metodología clara para que los docentes adoptaran esta nueva modalidad de enseñanza. Se dispuso la revisión de los temas alineados a la malla curricular oficial, lo que evidenció la falta de colaboración y acompañamiento entre autoridades, especialistas en el tema y los colectivos docentes para proponer

estrategias afines a aquel escenario de emergencia (Patarroyo *et al.*, 2022). Además, la imposición del confinamiento significó la pérdida súbita del personal que apoyaba las labores docentes como prefectos, orientadores, trabajadores sociales, tutores, personal de intendencia, subdirectores académicos y administrativos y directores, lo que convirtió enseñanza en un trabajo solitario.

Al considerar este contexto, se valoró como preponderante para la investigación que dio cuerpo a este escrito, dar voz a aquellas experiencias, pues son precisamente las que permiten caracterizar la ERE y comprender en detalle las primeras impresiones pedagógicas y didácticas de los docentes ante la llegada de la pandemia. Es decir, se buscó entender cómo lograron restablecer la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, cómo y por qué se realizaron las inesperadas pero necesarias adaptaciones curriculares para la enseñanza en un contexto donde la conservación de la vida se convirtió en la prioridad y la educación pasó a un segundo plano. Asimismo, se indagó sobre los recursos mediadores y materiales educativos y las razones que motivaron su elección como apoyo para desarrollar las prácticas de enseñanza.

Por lo anterior, el objetivo fue describir y analizar las prácticas docentes durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), a partir de un planteamiento metodológico fenomenológico hermenéutico, para identificar elementos pedagógicos y didácticos de referencia que sirvan como base para la toma de decisiones ante posibles escenarios de confinamiento futuro. Es en el presente manuscrito en el que se exponen los hallazgos.

Materiales y métodos

Para conocer estas experiencias, se optó por un tipo de investigación cualitativa (Chalmers, 1992; Rodríguez *et al.*, 1999; Maycut y Morehouse, 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Vasilachis, 2006; Hernández *et al.*, 2014), pues esta permite observar y recuperar las interacciones realizadas en la cotidianidad (Heller, 2002). Además, proporciona los referentes epistemológicos y metodológicos para abordar a las personas y reflexionar sobre la manera en que “ven” y “cómo” hacen las cosas. Este tipo de investigación responde a la necesidad de comprender (Mardones y Ursua, 1995) a los sujetos en su contexto, al permitir adentrarse a los procesos y explicaciones a través del contacto naturalista con el entorno y lo participantes. Por lo anterior, se optó por un estudio de tipo fenomenológico (Bertely, 2000), que implica una inserción en el campo para relevar interacciones sociales, descubrir los sentidos y significados presentes en la madeja sociocultural y, además, recuperar la socialización del

investigador como una instancia imprescindible del proceso de construcción de conocimiento (Ameigeiras, 2006).

El estudio se desarrolló en dos etapas: en la primera, una muestra de 21 docentes resolvieron un formulario (Google) de 61 preguntas que indagaba sobre datos generales (edad, género, años de servicios, etc.), además averiguar sobre las experiencias de enseñanza. En un segundo momento, solo cuatro participantes de ese grupo contestaron una entrevista individual (Meet). Este segundo instrumento se realizó con el apoyo de un guion semiestructurado que permitió a los colaboradores explicar de forma abierta y detallada sus experiencias de enseñanza. Ambos instrumentos fueron desarrollados, transcritos y analizados en torno a las categorías: la ERE como un concepto eje que ayuda a comprender el escenario de enseñanza vivido, las adaptaciones curriculares y la didáctica durante aquel contexto. Todos los participantes prestaban su servicio en diferentes secundarias diurnas de diferentes alcaldías de Ciudad de México y contaban con 10 a 20 años experiencia dentro del nivel; particularmente, sobre el grupo que contestó la entrevista dos eran mujeres e impartían las asignaturas de Historia de México y Biología, los otros dos eran hombres e impartían Artes (música) y Educación Física.

Resultados

La ERE

Los primeros intentos para recuperar la comunicación entre los integrantes de las secundarias

Al terminar el periodo vacacional, el ciclo escolar 2019-2020 en secundarias ya tenía avanzado dos trimestres, solo faltaba cursar el último y con la finalidad de organizar los trabajos que correspondían a este, el secretario de Educación, Esteban Moctezuma, anunció que se iniciaría una educación a distancia. En esta actividad, cada estudiante estaría asistido por la programación de Aprende en Casa 1 (del 20 de abril al 5 de junio de 2020; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020), además del uso de los libros de texto y tendrían que realizar una carpeta de evidencias que entregarían al final del curso. Sin embargo, el reinicio de los trabajos en cada escuela tomó diversas formas en su percepción y ejecución, pues en ninguna de estas estrategias mencionó cómo sería la intervención de directivos, docentes y demás personal para su realización (Navarrete et al., 2020).

A propósito de estas formas, se preguntó a los docentes cuál era la modalidad de enseñanza en la que habían desarrollado sus prácticas de enseñanza, entendiendo que las distintas modalidades educativas que son a distancia, en línea, híbrida y la ERE, la figura 1 ilustra las respuestas obtenidas.

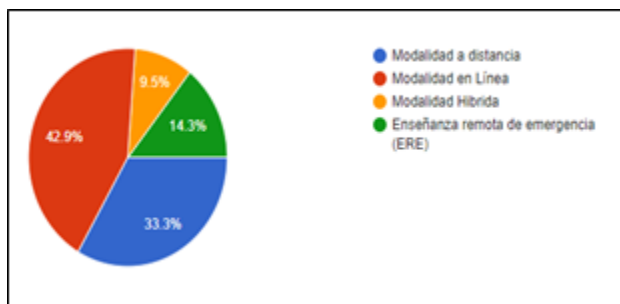


Figura 1.

Modalidad de enseñanza en la que los docentes desarrollaron sus prácticas de enseñanza elaboración propia.

Según el 42,9% de los entrevistados la modalidad en la que practicaron fue en línea, pero esto evidentemente no fue así, pues la infraestructura en la que las secundarias funcionaban, hasta antes del confinamiento, estaba hecha para la presencialidad, así mismo el reporte de Mejoredu observó que México no tomó acciones relacionados en temas pedagógicos, en procesos de planeación y planes técnicos; no proporcionó acompañamiento y asesoría a la práctica docente; no hizo entrega de dispositivos electrónicos; no subsidió o dio acceso gratuito a internet y, finalmente, la SEP no diseñó planes y programas apegados a las limitantes de comunicación que impuso el confinamiento (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2021).

Con respecto a la reanudación de las actividades escolares, los entrevistados experimentaron sentimientos encontrados. Por un lado, mencionaron el agrado por haber gozado de más días de vacaciones. Por otro lado, sintieron incertidumbre (Bulás et al., 2022) debido la falta de información sobre el nuevo virus y sus posibles consecuencias en la salud, el exceso información falsa en los diferentes medios de comunicación y el aumento de contagios y muertes por Covid-19, que también los afectaron a ellos y sus familias. Sobre esto los participantes expusieron:

De forma personal, sentí hasta cierto punto agradable por la extensión de las vacaciones, porque venimos de un periodo de evaluación entonces, si fue de cierto modo grato, tener pocos días de descanso, pero cuando nos empiezan a dar indicaciones de que todavía no vamos a regresar, vamos a extender una semana a dos semanas, si empieza la incertidumbre, ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a llevar? En el tema de salud, ¿cómo tenemos que cuidarnos?, ¿cómo proteger a la familia?, entonces, sí, de manera familiar, de manera personal, me preocupo más. El cómo cuidar a mi familia, cómo hacerle para estar bien. (N. R., 2023)

Pues hubo una mezcla de emociones, las primeras de ellas, siendo aquí honesto, pues me vino bien porque íbamos terminando el proceso de Semana Santa, pero, obviamente, las noticias empezaron a propagar la situación que

prevalecía, sobre todo la pérdida de vidas, que era cada vez más preocupante y, pues, obviamente, uno teme por la seguridad y el bienestar de la familia. Y en ese momento, en realidad, ya no pasaba por mi mente la cuestión profesional, la cuestión docente, la prioridad era ese sentimiento de angustia de no saber qué iba a ocurrir. (H., 2023)

Se puede observar que en lo que en primer momento fue agradable se transformó en incertidumbre, pues la principal preocupación era cómo cuidarse de los contagios, por ello, la situación laboral era menos importante que su seguridad y la de sus familias, dada la magnitud de la emergencia de salud. Aquella angustia fue en aumento, pues el confinamiento impuso un corte a la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad escolar y, bajo aquella condicionante, el curso del ciclo escolar siguió a distancia y aquello implicó la resolución del primer reto, que fue recuperar la comunicación entre los diferentes actores de los planteles escolares (Chan Chi y Rodríguez, 2022). Es sabido que entre los directores y directoras, subdirectores y subdirectoras, así como docentes, la comunicación no se cortó del todo, pues antes de la pandemia mantenían interacción por medio de Whatsapp (grupos), sin embargo, con el alumnado la complicación fue mayor, ya que por cuestiones propias de la organización escolar, los datos de estos no estaban al alcance, los siguientes testimonios hablan de esta situación:

Con los chicos fue difícil, porque al menos nosotros, como docentes, pues sí teníamos comunicación, pero la escuela, realmente, en ese sentido fue complicado por haberse en contacto con padres y alumnos, porque la logística de la escuela, pues no tenía previsto que algo así se fuera a suscitar, entonces, mmm..., pues muchos datos no estaban actualizados, no eran datos correctos. (J. A., 2023)

Para poder enviar actividades o bien inclusive estar en comunicación con nosotros, tuvimos que ser demasiado empáticos ya que nos empezábamos a enterar de alumnos que habían perdido familiares muy cercanos, entre ellos padres, madres, tíos, los niños estaban pasando por momentos de angustia, de zozobra, de miedo, de dolor, de luto, que les impedía y, además, les alejaba de la posibilidad de mandar actividades y estar en comunicación con los maestros, con la escuela. (H. M., 2023)

Más allá de la falta de recursos tecnológicos, la inaccesibilidad a los datos de los alumnos y su inexactitud o incompletitud (Baptista et al., 2020), así como el impacto económico que la pandemia generó en las familias (Mena, 2023, Villagómez et al., s.f.), fueron las primeras dificultades enfrentadas. A pesar de esto, los directivos, docentes, el área de trabajo social y orientación, prefectura y limpieza lograron coordinar acciones y poner en marcha diversas actividades con el objetivo de recopilar los datos de los alumnos y establecer contacto

con ellos. Estos esfuerzos significaron cambios en la gestión de tipo operativo, según los siguientes testimonios:

En ese entonces, teníamos tres trabajadores sociales y orientación también hizo el trabajo de visitas domiciliarias, sí trabajaron fuerte y digamos que sí impactó, esta estrategia logró que aumentara el número de niños que se lograron contactar. Gracias a eso, más niños se pudieron contactar. (H. M., 2023)

Nuestra directora tuvo a bien empapar la pared y puertas de nuestra escuela con señalamientos, indicaciones para que todos accedieran al blog escolar y, entonces, ese fue nuestro medio, eso fue nuestra primera salida, entonces, sí nos agobiamos un poco. Pero la directora de verdad nos alivió en aquel momento con esto del blog escolar, o sea, no nos sentimos tan perdidos porque tuvimos esa guía muy, muy aceptada. (N. R., 2023)

No obstante, estas acciones pusieron en riesgo de contagio al personal educativo, pues aún bajo la orden de no salir de casa, los directivos asistieron al plantel para acceder a los datos de la comunidad docente y estudiantil y llamarles por teléfono; pegaron cartulinas en la puerta de la escuela con información de cómo crear un correo electrónico; así mismo, las trabajadoras sociales realizaron visitas domiciliarias para instruirlos en lo mismo y los docentes colocaron mesas de trabajo afuera de los planteles para entregar y recibir trabajos, como lo expone el siguiente participante:

En un primer momento, no sé si de manera irresponsable o inconsciente se hicieron esas mesas de trabajo en muchas escuelas, a mí me tocó vivirlo en una de las secundarias donde trabajo, cuando los profesores iban a las banquetas de las escuelas. Cada quien ponía su lona, su toldo, te mandamos y recibimos trabajo. No había mayor complicación en entregar y recibir. (R. S., 2023)

Según los entrevistados, este tipo de acciones las realizaron durante las primeras semanas de iniciada la pandemia, después lo dejaron de hacer por ser altamente riesgoso y contradictorio con las indicaciones oficiales, además, ya habían obtenido la mayoría de datos de los alumnos.

Después, se puede observar un segundo momento para el logro de la comunicación —aunque esta no incluyó a todos los alumnos y a todos los docentes—, en él se incorporaron aplicaciones digitales como el correo electrónico de Google (recurso de comunicación que oficializó la SEP) y sus herramientas (Meet y Classroom), WhatsApp y los blogs (Fernández et al., 2022). Sobre el uso de estas aplicaciones, es necesario mencionar que su incorporación planteó complicaciones como la falta de acceso a internet (García et al., 2021), la carencia de dispositivos o la necesidad de compartir uno solo entre varios miembros de una familia (Inegi, 2022), que se desconocía su uso, así

como la condición que menciona el participante:” “El cansancio mental, ocular y estrés que generaban pasar tanto tiempo frente a una computadora para las sesiones en línea, la planeación y el elaborar rúbricas de autoevaluación, así como la revisión de actividades” (H. M., 2023).

Según este testimonio, y de acuerdo con Godínez et al. (2023) y Ribeiro (2020), otra problemática que encaró la comunidad docente fue el aumento de trabajo y de estrés de manera notoria y abrupta. Esto debido a tener que asumir una modalidad de enseñanza para la que no estaba capacitado, lo cual se tradujo en la inclusión de otro tipo de recursos mediadores que regularmente no utilizaba (Barrón y García, 2021 y Parra et al., 2022). Igualmente, cabe mencionar que hubo —ante la necesaria incorporación de la tecnología para lograr comunicación— otro inconveniente que tomó relevancia, pues estaba directamente relacionado con la normatividad que guía los procedimientos en las escuelas de nivel básico de la ciudad, y fue la parte normativa. Sobre esto, una informante comentó:

Recuerda que el uso de la tecnología digital era restringido, ya había esa restricción de tener un contacto por otro medio que no fuera el presencial con los alumnos y recuerdas que nosotros teníamos prohibido, asociar, por ejemplo, las redes sociales con los chicos. Esa restricción estaba a nivel educación básica, entonces, ahí fue un dilema, porque ellos mismos pusieron la restricción de no comunicarse y ahora que se requería tener esa ese contacto con los chicos, pues estaban ante el dilema. (J. A., 2023)

Pese a todo y dada la necesidad de comunicación, el uso de las aplicaciones digitales antes mencionadas tomó relevancia durante la ERE, además, algunas de estas apps, como WhatsApp, cumplieron con dos necesarias funciones: comunicar y ser un recurso mediador para enviar y recibir tareas escolares.

Sobre esta plataforma se sabe que surgieron diversas problemáticas para el colectivo docente, pues significó el riesgo de exceder los límites de tiempo que se tenían en una modalidad presencial, debido a que los cuidadores de los alumnos atendían sus jornadas y algunas de estas no coincidían con los horarios de atención propuestos previamente. Asimismo, la atención a través de ella no permitía la identificación y atención a los diversos estilos de aprendizaje (alumnos).

Las adaptaciones a los planes y programas oficiales

Otro tema relevante durante la ERE fue la continuidad de los planes y programas oficiales de cada asignatura. Es necesario enfatizar que la declaración del confinamiento no fue motivo de necesarias adecuaciones a estos, empero, el personal educativo, con la integración y adaptación de la tecnología digital, logró recuperar un espacio que desde hace años permite la organización de los trabajos:

las juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE). De forma sincrónica se pudo expresar lo que estaban viviendo, las formas como resolvían ciertas problemáticas, los recursos que utilizaban y más (Carro y Lima, 2022), acerca de esto las y los participantes compartieron lo siguiente:

La SEP, por ejemplo, fue súper incisiva con el asunto de que los alumnos vieran en la tele “Aprende en casa”. Desde la perspectiva de los directivos, pues era el recurso que tenían todos a la mano, a lo mejor no podían tener conexión de internet, pero todo mundo, casi todo mundo cuenta con una pantalla en su casa y puede ver la tele y ver el programa, ¿no? (J. A., 2023)

[...] atender la parte socioemocional, pero no verlo como un tema, digamos académico por abordar, otra recomendación fue usar el blog. El trato, el cómo nos vamos a dirigir a los niños, el qué estamos solicitando, ser muy puntuales para poder atender a los niños y no generar más dudas de lo que ya existía, no porque aparte de entre el pánico y qué hago y cómo resuelvo, entonces, sean claros, sí nos costó, te digo, incluir a todos nuestros niños. (N, R., 2023)

Sí teníamos reuniones por academia, de hecho, había sesiones interesantes, los viernes, te comentaba, se asignaba una reunión de todo el cuerpo colegiado y eran reuniones maratónicas, empezaban a las dos y a veces terminamos hasta las nueve, porque se creaba el debate. Se creaban muchas cuestiones para intentar solucionar las cosas. También servía como catarsis porque muchos maestros expresaban sus pesares, durante esos horarios se establecieron acuerdos o sesiones por academia y, entonces, las academias podíamos establecer el trabajo colegiado. (H. M., 2023)

Las reuniones de las que fueron partícipes las y los entrevistados dan cuenta de que intentaron incluir las recomendaciones hechas por las autoridades federales y la SEP, pero es necesario destacar que en sus escuelas se desplegaron estrategias y acciones desde de sus vivencias, limitantes y conveniencias. Por ejemplo, un antecedente de relevancia que influyó fue la experiencia adquirida en la prespecialidad; esta dictaba que aun en las condiciones anteriores era complicado alcanzar los objetivos establecidos por la actual Ley General de Educación Básica (Díaz, 2006), por ello, había que hacer las adecuaciones necesarias. En otra de las preguntas del cuestionario a los docentes se les cuestionó sobre si observaron que las autoridades educativas habían establecido estrategias que dieran muestra de la posible flexibilización en la aplicación de los planes y programas de estudio para adaptar las prácticas de enseñanza y así lograr los objetivos, la figura 2 ilustra las respuestas.

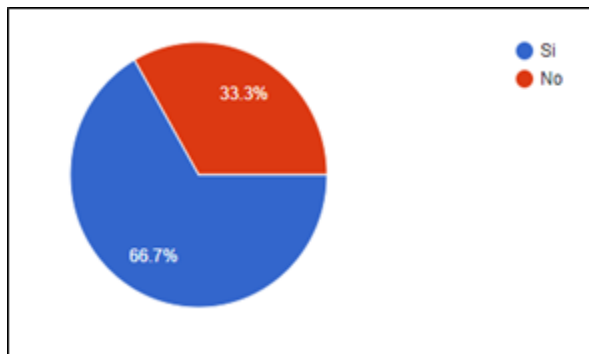


Figura 2.

Opinión de los docentes acerca de las estrategias dictadas por la SEP sobre flexibilizar la aplicación de los planes y programas en pro de mejorar sus prácticas de enseñanza durante la ERE
elaboración propia.

La gráfica de la figura 2 ilustra que los docentes observaron en la SEP relativa flexibilidad para que ellos abordaran los planes y programas durante la ERE; sin embargo, a pesar de esto, los entrevistados coincidieron en que el enfoque por competencias no se pudo desarrollar del todo y que la revisión de los temas propuestos en los planes y programas no se desarrolló en tiempo y forma (ver figuras 3 y 4).

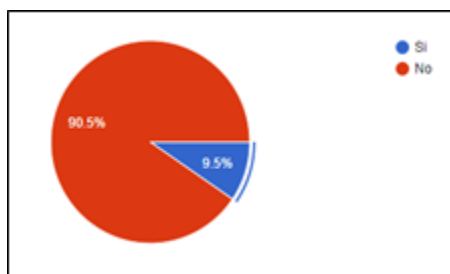


Figura 3.

Opinión de los docentes sobre si se consideraba que se logró o no el enfoque de competencias de los planes y programas que se intentó desarrollar durante la ERE
elaboración propia.

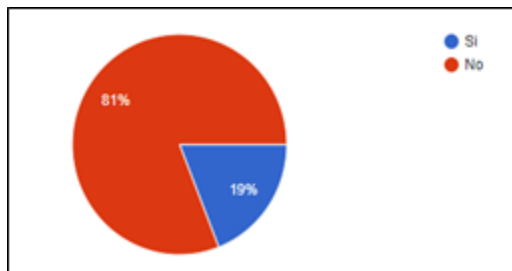


Figura 4.

Sobre si se logró o no desarrollar en tiempo y forma los programas elaboración propia.

Por lo anterior, se puede ver que ante el intento por abordar los temas de cada asignatura, se presentaron las siguientes complicaciones: desconocimiento de la metodología de enseñanza a distancia, carencia de espacios de enseñanza-aprendizaje idóneos, falta de materiales educativos comunes, reorganización del tiempo personal de docentes y alumnado para la realización de actividades escolares, desconocimiento de las técnicas e instrumentos de evaluación propias de una modalidad a distancia, falta de tecnología y de conocimiento de uso por parte de los alumnos (Limón y Salmerón, 2021, Rodríguez, 2021, Velásquez y Maguiña 2022). A causa de esto, el colectivo docente estableció como prioritario conceder a los alumnos el tiempo para que pudieran expresar sus emociones por los efectos de la pandemia (contagios, decesos, desempleo, hacinamiento), así lo expusieron los participantes:

Nos dieron hasta eso, la libertad y la autonomía de hacer nuestras adaptaciones. O sea, no hubo una imposición, no había, vaya, ni sugerencias, menos una imposición de parte de los directores, ellos querían como prioridad que los niños tuvieran la atención de tener clases, aunque sea a distancia. (R. S., 2023)

Nosotros estábamos obligados a dar minutos de socioemocional dentro de nuestras clases porque en su momento nos decían, digo que nunca me pasó, va a entrar fulanito de la supervisión, a quien sea, a revisar tus clases, hubo a quienes sí, bueno, yo no corrí con esa suerte, entonces, sí estábamos obligados a dar la parte emocional más que lo académico. Esa era la indicación como oficial, que nuestra prioridad era salvaguardar la parte emocional de nuestros chamaquitos. (N. R., 2023)

Los testimonios confirman que la prioridad no fue abordar los temas sugeridos en el plan y programa oficial de cada asignatura, pero sí el atender las emociones que experimentaron los estudiantes, aunque, cabe mencionar que según el reporte de (Mejoredu) del 2021, esta atención fue hecha sin capacitación; no obstante, los docentes — con el tiempo que restaba de las sesiones sincrónicas— intentaron

tratar los temas de cada asignatura, aunque ignorar ni superar del todo las dificultades propias del confinamiento:

Era imposible, Educación Física era imposible. Hoy en día, aunque se tengan todos los recursos, es imposible seguir una educación a distancia de conformidad con lo que uno hace de manera presencial es imposible, no hubo los espacios, ni las condiciones, no hubo los materiales. (R. S., 2023)

El siguiente testimonio del profesor de Artes (música) suma a la descriptiva de lo complicado que fue dar seguimiento a los temas y a las formas que se establecen en el plan y programa de esta asignatura, entonces, fue retador tratar de enseñar a tocar un instrumento (comúnmente en secundaria se enseña el uso de la flauta) o cantar una canción:

El programa, para mí, como profesor, me quedó corto, nosotros no podíamos cantar durante las sesiones, porque el coro era totalmente absurdo. Alguien estaba ya casi acabando la pieza y unos se iban a la mitad porque sus intereses, su internet, era muy lento. Los planes y programas, al menos en el sentido de las artes, se quedan cortos, no están apegados al trabajo en línea. (H. M., 2023)

Con respecto a las materias teóricas, los participantes coinciden en que tuvieron que hacer una selección de los temas de acuerdo con las necesidades próximas del alumnado. Por ejemplo, los de tercer grado estaban cercanos a presentar un proceso de selección para el ingreso al nivel medio superior, entonces, de acuerdo a lo que sugieren las guías de estudio para el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), decidieron cuáles serían los temas por desarrollar, con la intención de que los futuros egresados tuvieran conocimientos básicos para poder participar del proceso de selección, la participante nos compartió:

Tuvimos que priorizar o tuve que priorizar qué si era importante para ellos que sí iban a ocupar a lo mejor en el examen de Comipems en el caso de terceros y ya. No voy a abarcar todo esto, no, porque no podía abarcar tanto, o sea, no era fácil abordar el programa desde la situación en que estaba. (N. R., 2023)

Dadas las experiencias expuestas en las CTE, se sabe que el desarrollo de los temas fue de forma superficial, la línea de acción que gradualmente se deconstruía con la intención de seguir desarrollando y consolidando los objetivos educativos que marca la Ley General de Educación Básica fue insuficiente, pues los espacios y las personas asignadas para ello tuvieron que cambiar las formas para enseñar, pero sin contar con los recursos adecuados o suficientes (Rogero, 2020).

De los recursos, actividades y la evaluación que la planta docente propuso durante la ERE

El desarrollo de una clase en aquel escenario de emergencia implicó para los docentes enfrentar desafíos directamente relacionados con la metodología de la enseñanza. Esto incluía aprender cómo funcionan ciertas aplicaciones digitales, seleccionar de manera adecuada los contenidos específicos de su asignatura entre toda la información que disponible en internet y diseñar materiales de trabajo con los cuales desarrollar sus clases (García, 2020), (ver figura 5).

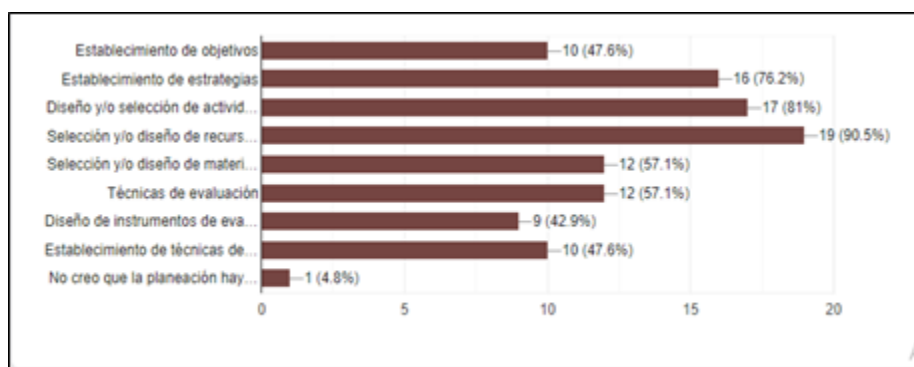


Figura 5.

Aspectos de la planeación que cambiaron durante la ERE
elaboración propia.

En consecuencia, y de acuerdo con lo que los participantes compartieron, estos fueron los recursos que utilizaron para sus clases:

Usamos vídeos, pizarrón digital, para un poco mantenerlos e interesados e inmersos hacían uso de la pizarra de los accesorios que tenía la aplicación de Meet, los alumnos utilizaron su propio cuerpo (H. M., 2023).

Usamos computadora, red, pizarrón, silla, películas, vídeos, caricaturas en la plataforma de Classroom, plataformas como Zoom, Meet (R. S., 2023).

Utilizamos vídeos e imágenes, láminas en diapositivas que yo hacía, bueno, presentaciones, láminas físicas, o sea, imágenes que yo usaba en casa. Mmm, pues dinámicas, usábamos globos, usábamos el resorte, usaban ellos también sus dibujos (N. R., 2023).

Obsérvese que según la figura 5 el rubro de los recursos didácticos fue el aspecto que más cambió, aunque también deja ver que todos los componentes de la planeación didáctica se alteraron durante la ERE.

Las fuentes sugieren pensar que, al diversificar los recursos educativos utilizados durante el confinamiento, la planta docente estuvo cercana a la capacitación involuntaria, pero necesaria para el

uso de la tecnología digital, sin duda, algunos obtuvieron o consolidaron saberes para el uso de las TIC, lo que hubiera tenido mayor impacto si la SEP hubiera organizado una estrategia de capacitación nacional con fines a desarrollar habilidades digitales en favor de todo el colectivo docente (Rivera et al., 2021).

Dicho lo anterior, se procede a mencionar, por orden de uso, las actividades que los alumnos realizaron durante el confinamiento según todos los participantes: cuestionario, resumen, mapas mentales, organizadores gráficos, dibujos, líneas del tiempo, mapas conceptuales, mapas históricos, ejercicios prácticos, entre otras. Es necesario hacer una mención especial respecto al uso de cuestionarios (Zuleta, 2005), ya que esta fue la actividad más comúnmente realizada por los estudiantes. Se sugiere que el uso recurrente se debió a varios factores: las características cronológicas y cognitivas de los alumnos de secundaria, el hecho de que podían requerir diferentes niveles de complejidad cognitiva, la facilidad para implementarlos en un contexto de emergencia con una inversión mínima de tiempo y recursos, y la posibilidad de aplicarlos tanto forma escrita como oral. Además, se sabe que los tipos de cuestionarios solicitados a los alumnos eran de respuestas cerradas o de opción múltiple y que se realizaban a partir de la revisión de un tema. Este tipo de actividad es común en la secundaria porque puede ser resuelta con un mínimo de información y permite a los docentes saber evaluar cuánto dominio tienen los alumnos de un tema. Finalmente, su uso generalizado se explica por la siguiente consideración:

Los cuestionarios que los maestros propusimos se contestaban durante la reunión pues no sabían si ellos mismos podían atender la siguiente sesión o los alumnos continuarían asistiendo, las reuniones eran para exponer un tema y revisarlo de manera superflua y en ese mismo tiempo el docente intentaba corroborar que los alumnos hayan aprendido algo. (R. S., 2023)

En adición a lo anterior, con respecto esta actividad y las otras, después de analizar las respuestas, se observó lo siguiente:

- No se solicitó a las y los alumnos consultar otras fuentes de información para realizarlas (bibliotecas, web, etc.).
- No demandaron mayor capacidad cognitiva, ya que los participantes no hacen mención de hacer ejercicios relacionados con análisis, comparación, juicios de valor, experimentación o diseño.
- Las actividades solicitadas se pueden relacionar hasta con el nivel tres de conocimiento propuestos en la taxonomía de Bloom.

- Una porción considerable de participantes optó por el uso de aplicaciones digitales para diseñar actividades, solo dos reportaron hacer uso de la infografía y cuestionarios en la plataforma Quizzi.

La evaluación durante la ERE representó un gran desafío, como señalan los estudios de Viramontes y Viramontes (2021) los testimonios de los participantes en este estudio. Según ellos, las formas de evaluación no se diversificaron ni cambiaron de formato con respecto a la modalidad presencialidad; los docentes no mencionaron el uso de recursos digitales para evaluar. Esto indica que el proceso de evaluación no fue necesariamente profundo o metódico, ya que se adoptó al escenario de emergencia. Por ejemplo, los docentes continuaron utilizando sus listas de cotejo, un instrumento común en este nivel educativo, y ninguno de los participantes reportó haber hecho rúbricas. Sobre qué calificaron, ellos expusieron:

Pues creo que el criterio sí varió mucho, en aquel tiempo fue más como premiando el esfuerzo, sí él o ella intentó hacerlo, quién sabe con qué circunstancias o bajo qué circunstancias lo hizo, sin ayuda, con ayuda, sí pasó su familia dificultad para tener conexión, para imprimir, lo que sea. Entonces, creo que, sí más fue en función del esfuerzo de estar comunicado y tratando de avanzar. Finalmente, sabemos que todo mundo iba a acreditar, cosa que fue muy injusta, pues los chicos que ni siquiera se reportaron tuvieron una evaluación positiva. Entonces, eso ha perjudicado mucho y ha impactado hasta hoy, los chicos ya están súper mentalizados que, aunque no hagan nada, van a pasar. (J. A., 2023)

Les hacía preguntas durante la sesión, las preguntas tenían la intención de saber qué recordaban los niños de lo que yo explicaba, también busqué a los papás para saber por qué los alumnos, aun cuando estaban presentes en las sesiones, no participaban, les envié trabajos vía Telegram (eran los niños que no tenían conectividad), casi por solo asistir a las sesiones era el principal criterio de evaluación. (N. R., 2023)

La profesora J. hace mención de lo injusto que fue otorgar calificación a los estudiantes que no hicieron el menor esfuerzo por mantener comunicación con docentes, asistir a las sesiones sincrónicas ni mandar las actividades por correo o vía electrónica, es decir, que estuvieron ausentes durante todo el confinamiento. A pesar de ello, dichos alumnos no fueron sujetos de una calificación reprobatoria, ya que las autoridades educativas de los planteles y la SEP estaban al tanto de los impedimentos, limitaciones, dificultades y riesgos que cada estudiante enfrentaba en sus hogares durante ese periodo. En consecuencia, se emitieron los acuerdos 16/06/21 y el 11/06/22, en los que se estableció que todos los estudiantes recibirían una calificación mínima de seis y serían promovidos al siguiente grado o

nivel educativo sin excepción. Sí se considera la función educativa de la evaluación (Mora, 2004) y la pertinencia de programas curriculares, es evidente que esta función no se cumplió en su totalidad, pues ni toda la planta docente ni la comunidad estudiantil estuvieron en igualdad de circunstancias para enseñar y aprender.

Conclusiones

La imposición del confinamiento generó sensaciones que afectaron el desempeño docente, pues también fueron sujetos de contagio y muerte por Covid19. Esto fue en aumento pues al intentar recuperar la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar para darle continuidad al ciclo escolar, se supo que los medios para hacerlo eran escasos y que la misma organización escolar limitaba el acceso a los datos de los alumnos. Por este motivo, se tuvo que recurrir a actividades que exigían la presencia de los docentes en las escuelas con los cuales se pudo dar solución —de manera parcial— a estas problemáticas.

Las estrategias dictadas por la SEP no contemplaron ni resolvieron las complicaciones que plantearon las desigualdades tecnológicas y epistémicas de los docentes. Es decir, la falta de conectividad, recursos tecnológicos y conocimientos relacionados con la metodología de la enseñanza en escenarios de emergencia limitó la continuidad y conclusión de las actividades escolares, afectando especialmente la integración, permanencia de los alumnos de secundaria. Además, esas estrategias se dictaron de una forma centralizada y sin el acuerdo con el colectivo de docentes, lo que originó que cada escuela interpretara o actuara según su realidad y recursos disponibles

La ERE orilló a los docentes a crear nuevas formas de enseñanza y la inclusión de diversos recursos educativos. Aunque hicieron múltiples esfuerzos para adaptar sus prácticas a estos cambios, estos esfuerzos no fueron suficientes para revisar exhaustivamente los contenidos, dar un seguimiento efectivo a los aprendizajes esperados y prevenir el ausentismo, especialmente debido a las desigualdades económicas y tecnológicas de los estudiantes.

El cambio abrupto a la ERE destacó las profundas brechas existentes en el acceso a la tecnología y la conectividad, exacerbando las desigualdades preexistentes y creando barreras significativas para muchos estudiantes. A pesar de las innovaciones y adaptaciones realizadas, el impacto de estos factores condujo a un rezago educativo y pedagógico notable en el nivel secundario. Los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos fueron particularmente afectados, pues tuvieron que enfrentar desafíos adicionales como la falta de dispositivos adecuados, acceso limitado a internet y un entorno doméstico poco propicio para el estudio.

Además, la falta de preparación y formación específica en el uso de tecnologías digitales por parte de muchos docentes dificultó la implementación de metodologías pedagógicas efectivas en el contexto de la educación en la emergencia.

Finalmente, este escenario también evidenció la urgente necesidad de plantear políticas educativas más inclusivas y equitativas que aborden varios aspectos: garantizar el acceso a la tecnología, establecer programas de capacitación y actualización para desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes, y fortalecer la metodología de la enseñanza y aprendizaje dentro de escenarios de emergencia e híbridos. También se requiere la sistematización y coordinación efectiva entre autoridades educativas y docentes para diseñar estrategias que mantengan la comunicación dentro de las comunidades escolares durante interrupciones, y, así crear propuestas pedagógicas y didácticas con materiales educativos accesibles que apoyen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye instrumentos y técnicas de evaluación con los que se pueda dar seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Alarid, D., Jiménez, N., Saldivas, L. y Torres, H. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia en México. En O. Andrade, J. Pereira y A. Clementino. (Org.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: Una mirada regional Latinoamericana* (pp. 293-306). <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). **Cómo hacer investigación cualitativa.** Fundamentos y metodología. Pos Ibérica.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I Vasilachis de Gialdino, (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Barrón, T. y García, T. (2021) Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación XXX* (59), 26-45. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n59/2304-4322-educ-30-59-26.pdf>
- Baptista, L., Almazán, Z. y Loeza, 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>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Bulás, M., Teutli, K. y Roldán, G. (2022). Estudio exploratorio acerca de las competencias emocionales de docentes en tiempos de pandemia por covid-19 del Estado de Puebla, México. *Revista Internacional de Educación emocional Bienestar*, 2(2), 15-36. <https://rieib.iberomex.mx/index.php/rieib/article/view/36>
- Carro, O. y Lima, G. (2022). Gestión educativa y colectivos escolares durante la pandemia de la Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 393-424. <https://www.redalyc.org/journal/270/27071219010/html/>
- Chalmers, A. (1992). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos.* Siglo XXI.
- Chan Chi, G. y Rodríguez, P. (2022). Retos y dificultades de docente de nivel secundaria en tiempos de Covid-19. *Revista de Investigación En Tecnologías de la Información*, 10(20), 107-118. <https://doi.org/10.36825/RITI.10.20.009>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México. Educación básica.* <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eiadesocovid19-informe.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eiadesocovid19-informe.pdf>
- Díaz, B. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación* (pp.19-29). http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/535/DiazBarrigaA_2020_La_escuela_ausente_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Estrada, R. y Lombardi, M. (2020, August 12). *Skills and selection into teaching: Evidence from Latin America.* CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1628>
- Fernández, M., Huaranga, S., López, V. y Milla, M. (2022). Aplicación de herramientas tecnológicas en la gestión educativa en educación básica regular en tiempo de pandemia. *Ciencias de la Educación Artículo de Revisión.* 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8548160.pdf>
- García, G. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos de Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(55), 304-324. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1386>
- García, G., Buenrostro, S. y Vázquez, Á. (2021). El internet en tiempos del SARS-Cov-2 (COVID-19) en México. *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, (28), 4. <https://www.redalyc.org/journal/104/10467403003/10467403003.pdf>
- Godínez, T., Pozos, R. y Preciado, S. (2023). Carga mental en docentes mexicanos con teletrabajo durante la pandemia por covid-19. *Acta Universitaria*, 33. <https://doi.org/10.15174/au.2023.3734>
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana.* Península.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill.

- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://picchihuahua.org/images/doc_focalizados/421%20mar%20Impacto%20COVID%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/>
- Limón, C. y Salmerón, F. (2021). *Taller de diálogo regional. Cómo trabajar la educación híbrida en contextos de baja conectividad*.
- Mardones, J. y Ursua, N. (1995). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara S.A.
- Maycut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado ediciones.
- Mena, M. (2023). Estudio de caso de la vulnerabilidad social en estudiantes de una escuela secundaria en México a partir de la pandemia por Covid-19. *Revista Perspectivas*, 8(23), 134-150. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.134-150>
- Mora, V., (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (4), 2. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Navarrete, C., Manzanilla, G. y Ocaña, P. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L, 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Parra, R., Chiluzia, V. y Castillo, C. (2022). Inclusión tecnológica en época de pandemia: una mirada al constructivismo como fundamento teórico. *Revista Docentes 2.0*, 13(2), 16-25. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.288>
- Patarroyo, L., Soto, B. y Valdés, D. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por el COVID-19. *Sinéctica*, (58). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-017)

- Ribeiro, D., Scorsolini, C. Fabio, y Marchi, B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Índex de Enfermeria*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113212962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Rivera, C., Cordero, C. Y Reyes, A. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*. 12. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144038/html/>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G. (2021). Necesidades docentes durante la pandemia por COVID - 19 en educación remota de emergencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 21(47), 185-199. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243173717011/html/>
- Rogero, G. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Secretaría de Educación Pública. (2020, 18 de abril). *Boletín No. 98. Secretaria de Educación Pública*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-98-se-sustenta-el-programa-aprende-en-casa-en-los-libros-de-texto-gratuitos-sep?idiom=es>
- Vasilachis, G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velásquez, C. y Maguiña, V. (2022). Las adaptaciones curriculares para el aprendizaje no presencial de los docentes del nivel secundaria. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 874-890. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399850.pdf>
- Villagómez, Z., Franco, Ch. y Peña O. (s. f.). *Las secuelas económicas y psicosociales por pérdidas de Covid-19 en las familias mexicanas*. <https://ru.iiec.unam.mx/5545/1/013-Villag%C3%B3mez-Franco-Pe%C3%B1a.pdf>
- Viramontes, A y Viramontes, C. (2021). Evaluación en educación a distancia por confinamiento. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144045/html/>
- Zuleta, A. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es

Información adicional

Declaraciones: El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos (URC) para la obtención del grado. Se hace mención especial del Comité Asesor integrado por la: Dra. Leticia Ventura Soriano y el Dr. Salvador González Flores, quienes no dudaron en poner a favor de este estudio sus valiosos conocimientos y habilidades.

Reconocimientos: Para esta investigación no hay reconocimientos

Financiamiento: El presente proyecto no contó con ningún tipo de financiamiento.

Disponibilidad de datos y materiales:: Contactar con la primera autora para consulta de los datos y de los materiales.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.



Disponible en:

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384708013/6384708013.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Claudia Ibete Domínguez Galván,
Gabriel Alejandro Álvarez Hernández
**Experiencias de docentes durante el confinamiento.
Enseñanza remota de emergencia en secundaria**
Teachers' experiences during confinement. Remote
emergency teaching in secondary schools

Revista Perspectivas
vol. 9, núm. 24, p. 211 - 227, 2024
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
perspectivas@uniminuto.edu

ISSN: 2145-6321
ISSN-E: 2619-1687

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.9.24.2024.211-233>

Este artículo fue seleccionado por el equipo editorial de la Revista Perspectivas de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en el artículo competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de la Revista. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución que acoge la Revista Perspectivas.



CC BY 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.